

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA CENTRO
DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELIKA DA SILVA

**LITERATURA INFANTIL EM *SITES* EDUCATIVOS: UM
OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DO/A LEITOR/A DOS ANOS
INICIAIS**

Florianópolis

2016

Elika da Silva

**LITERATURA INFANTIL EM *SITES* EDUCATIVOS: UM
OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DO/A LEITOR/A DOS ANOS
INICIAIS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal de Santa Catarina para a obtenção do
Grau de Mestre em Educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliane Santana Dias
Debus

Coorientadora: Profa. Dra. Joana Célia dos
Passos

Florianópolis

2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Silva, Erika
Literatura infantil em *sites* educativos: um olhar sobre a formação do/a leitor/a dos anos iniciais / Erika da Silva; orientadora, Eliane Santana Dias Debus, co-orientadora, Joana Célia dos Passos - Florianópolis, SC, 2016.
125p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Literatura infantil. 2. Tecnologia digital. 3. *Sites* educativos. 4. Formação do leitor. I. Debus, Eliane Santana Dias, Joana Célia dos Passos. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

"Literatura infantil em sites eletrônicos: um olhar sobre a formação da leitura dos anos iniciais."

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 12/08/2016

Des. Flávia Santos (PPGE/UFSC) Orientadora
Des. Jéssica Góes dos Passos (PPGE/UFSC) Co-Orientadora
Des. Maria Zilda da Cunha (PPGE) Examinadora
Des. Geiziane Monteiro Lúndia Brandão (PPGE/UFSC) Examinadora
Des. Daniel Moreira Cruz (PPGE/UFSC) Examinadora
Des. Maria Esterrena Fernandes (PPGE/UFSC) Examinadora

REBECA DA SILVA
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/AGOSTO/2016

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE/CCE/UFSC

Dedico este trabalho ao meu companheiro José Roberto Machado e minha filha Ana Carolina Machado, que estão sempre presentes nas minhas conquistas e que me apoiam a cada dia.

AGRADECIMENTOS

As minhas queridas professoras Eliane Debus e Joana Célia pela paciência, sabedoria e amizade com a qual conduziram minha orientação e que me permitiram crescer como pesquisadora com segurança.

À Escola Básica Municipal Batista Pereira, unidade educativa em que trabalho, pela liberação de afastamento para licença de aperfeiçoamento, sem a qual não seria possível esta pesquisa; à equipe pedagógica e aos colegas de trabalho, principalmente à diretora Simone Garcia Vargas, que sempre valorizou meu trabalho e não mediu esforços para me apoiar.

À Prefeitura Municipal de Florianópolis pela liberação de afastamento para licença de aperfeiçoamento.

À equipe do Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM), Claudia Maria Francisca Teixeira, Patrícia da Cunha Costa Vieira, Suleica Fernanda Biesdorf Kretzer e Carolina Borges Souza Güntzel (Carol), pelo apoio e disponibilidade na intermediação da aplicação do questionário, principalmente à Carol, que sempre, com muita paciência e carinho, me socorreu nas horas de desespero.

Aos professores de Tecnologia Educacional pela disponibilidade em responder ao questionário.

À Universidade Federal de Santa Catarina e ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela oportunidade de desenvolver este estudo, bem como aos professores deste Programa pelos conhecimentos adquiridos ao longo desta jornada de mestrado.

Às Professoras da banca de qualificação, Maria Zilda Cunha, Geovana Mendonça Lunardi Mendes e Marly Amarilha, pelas contribuições fundamentais para o direcionamento desta pesquisa.

Ao grupo de pesquisa LITERALISE pelos momentos de compartilhamento, pelas experiências e pelos lanchinhos.

Às companheiras da linha de pesquisa Educação e Formação de Educadores Maria Laura P. Spengler, Fernanda Gonçalves, Rosilene Silveira, Chirley Domingues pela amizade e troca de conhecimentos. Aprendi muito com esse grupo. De modo especial à Thamirys Frigo Furtado pelas muitas horas compartilhadas a distância ou presencialmente, pelas viagens de estudo, troca de conhecimentos, atenção, carinho e amizade.

A minha querida amiga Marie Helene Torres Angenot pelas dicas de disciplina diária que um pesquisador tem que ter, mas,

principalmente, pelo olhar carinhoso, pela palavra que tranquiliza e por acreditar em mim.

A minha família por sempre estar ao meu lado e me apoiar em tudo incondicionalmente.

Ao meu companheiro de vida José Roberto Machado, em especial, por sempre me apoiar por mais que, às vezes, me considere doida.

A minha filha Ana Carolina Machado pela importante ajuda na tradução dos textos em inglês, pelo apoio e carinho.

A minha Professora Orientadora Eliane Debus, em especial, por acreditar em mim, pelos puxões de orelha que me impulsionaram a buscar mais conhecimento, pelo incentivo e por ser uma educadora que sempre me contagiou com o amor a sua profissão.

Aos amigos do *happy hour* de sexta-feira pelo apoio e incentivo, pelo precioso tempo de descontração e boas risadas.

Enfim, as inúmeras pessoas que, em diversos tempos e lugares, me acompanham e fizeram parte de minha vida.

Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.

(Leonardo Boff, 1997, p. 9)

*A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita
sob pena de mutilar a personalidade,
porque pelo fato de dar forma
aos sentimentos e à visão do mundo
ela nos organiza, nos liberta do caos
e portanto nos humaniza. Negar a
fruição da literatura é mutilar
A nossa humanidade.*

(Antonio Candido, 1995, p. 186)

RESUMO

Esta pesquisa busca contribuir para os estudos acerca da importância da literatura infantil em diálogo com as mídias digitais no espaço escolar. Tem como objetivo analisar a configuração dos *sites* educativos que trazem a temática da literatura infantil, verificando como o literário se evidencia. Desse modo, procura-se entender quais aspectos podem ser considerados relevantes na seleção de *sites* educativos que trazem a literatura infantil. O referencial teórico levou em conta os estudos de Carvalho (2006), que orienta a análise dos *sites* por meio da utilização das categorias, assim como estudiosos que tratam da especificidade da literatura infantil no espaço escolar e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), sobre a ótica da importância dessa união estar presente nesse espaço, sendo: Zilberman (2003), Candido (1995), Azevedo (1999), Hunt (2010), Cunha (2009), Amarilha (2012), Santaella (2004), Rettenmaier (2009), entre outros. Para a seleção dos *sites*, inicialmente foi enviado um questionário para os vinte e sete (27) professores auxiliares de Tecnologia Educacional que atuam nas Salas Informatizadas das escolas da Rede Municipal de Educação de Florianópolis (SC). A partir deste questionário foram divididos os *sites* nas categorias autores, obras e educativos, para melhor agrupá-los para análise. Dentre eles, escolheu-se um de cada categoria para analisar a partir dos critérios propostos por Carvalho (2006), que levanta as seguintes dimensões de qualidade de um *site* educativo: identidade, usabilidade, rapidez de acesso, níveis de interatividade, informação, atividades, edição colaborativa *online*, espaço de partilha e comunicação. Para a análise das especificidades dos textos literários *online*, criou-se a categoria linguagem verbal a partir do referencial teórico utilizado na pesquisa, buscando um diálogo entre a qualidade das *websites* e a estética dos textos literários *online*. Constatou-se que a literatura infantil *online* pode ser uma aliada dos educadores para incentivar a leitura dos estudantes, porém, nos *sites* brasileiros e gratuitos analisados nesta pesquisa, percebemos, em alguns casos, que o texto de literatura infantil *online* se apresenta sem as características de interatividade com o/a leitor/a e inovação que esse meio possibilita.

Palavras-chave: *Sites* Educativos. Literatura Infantil. Tecnologia Digital. Formação do Leitor.

ABSTRACT

This research seeks to contribute to studies on the importance of children's literature in a dialogue with digital media on school grounds. It is aimed at analyzing the configuration of educational websites that present children's literature, focusing on how literature is depicted. In this sense, this study attempted to understand which aspects could be considered relevant in the selection of educational websites containing Children's literature. The theoretical framework comprised studies carried out by Carvalho (2006), who recommends the analysis of websites by means of categories, as well as by scholars who address specific aspects inherent to children's literature on school grounds and Information and Communication Digital Technologies (ICDTs), on the perspective of the importance of this union to be present in this space, as follows: Zilberman (2003), Candido (1995), Azevedo (1999), Hunt (2010), Cunha (2009), Amarilha (2012), Santaella (2004), Rettenmaier (2009), among others. For the selection of websites, it was initially sent a questionnaire administered to twenty-seven (27) assistant teachers of Educational Technology who work in Computerized Classrooms in public schools in the city of Florianópolis (SC). From this questionnaire, the sites were divided into categories authors, works and educational websites, for better group them for analysis. Among them, we chose one from each category to analyze, from the criteria proposed by Carvalho (2006), who proposes the following dimensions in terms of educational website quality: identity, usability, fast access, levels of interactivity, information, activities, *online* collaborative edition, and communication and sharing space. For the analysis of the specificities related to *online* literary texts, a category named verbal language was created grounded on the theoretical framework used in the present study to establish a dialogue between website quality and aesthetics of *online* literary texts. The analyses revealed that *online* children's literature might serve as an ally for educators to encourage students to read, although in free Brazilian websites analyzed in the present research also revealed that, in some cases, they do not use in a satisfying manner, the specific features of ICDTs to present an innovative and interactive way the *online* children's literature text.

Keywords: Educational Websites. Children's Literature. Digital Technology. Reader Development.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Características dos três níveis do/a leitor/a imersivo.....	36
Quadro 2: Síntese das quatro fases na evolução dos <i>sites</i>	39
Quadro 3: Síntese dos critérios de qualidade de um <i>site</i> educativo.....	42
Quadro 4: Categorias de análise dos textos de literatura infantil <i>online</i>	59
Quadro 5: Quantidades de trabalhos encontrados por ano e GT.....	62
Quadro 6: GT 08 Formação de Professores.....	63
Quadro 7: GT 10 Alfabetização, leitura e escrita.....	64
Quadro 8: GT 16 Educação e Comunicação.....	65
Quadro 9: Unidades Educativas da Rede Municipal de Educação de Florianópolis.....	71
Quadro 10: Categorização dos <i>sites</i> educativos.....	74

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Abertura da página do <i>site</i> de Angela Lago.....	77
Figura 2: Biografia de Angela Lago e menu de informações.....	79
Figura 3: Alfabeto com animação.....	80
Figura 4: Capa do livro Sete histórias para sacudir o esqueleto.....	81
Figura 5: <i>Uma Rumba Catumba</i>	83
Figura 6: <i>A interminável Chapeuzinho</i>	84
Figura 7: Opções de caminho que o/a leitor/a pode escolher na história.....	85
Figura 8: <i>História para dormir mais cedo</i>	87
Figura 9: Abertura do <i>site</i> O Menino Maluquinho.....	89
Figura 10: Menu inicial da página.....	90
Figura 11: Menu nas páginas internas do <i>site</i>	90
Figura 12: História do dia e profissões.....	91
Figura 13: Frases e piada do dia.....	92
Figura 14: Tirinha disponível no <i>s ite</i>	93
Figura 15: Acesso <i>Brincar</i>	94
Figura 16: <i>Links</i> : Personagens, Carol Natural e extra.....	95
Figura 17: Início da história O Menino Maluquinho <i>online</i> :.....	96
Figura 18: Quadro com os movimentos do Menino Maluquinho.....	97
Figura 19: <i>Layout</i> da página inicial do <i>site</i> O pequeno leitor.....	100
Figura 20: Avatar que acompanha o/a usuário/a.....	101
Figura 21: Página de piadinhas e adivinhas.....	102
Figura 22: Página para criar histórias.....	103
Figura 23: Estante das tranqueiras.....	104
Figura 24: Estante dos livros.....	105
Figura 25: História - <i>Família</i>	107
Figura 26: História – <i>Família</i>	107
Figura 27: Página 3 da história - <i>Família</i>	108
Figura 28: Quarta página da história – <i>Família</i>	108
Figura 29: História – <i>Família</i> - página 6.....	109

LISTA DE ABREVIATURAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES – Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EB – Escola Básica
EFE – Ensino e Formação de Educadores
ERER – Educação das Relações Étnico Raciais
FAEL – Faculdade Educacional da Lapa
FAPERG - **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul**
FNDE – Fundo Nacional para o Desenvolvimento Educativo
GT – Grupo de Trabalho
HA – Hora Atividade
ISO – Organização Internacional de Padronização
LI – Literatura Infantil
MEC – Ministério da Educação
NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional
NTM – Núcleo de Tecnologia Municipal
PMF – Prefeitura Municipal de Florianópolis
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
ProInfo – Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RME – Rede Municipal de Educação
SC – Santa Catarina
SI – Sala Informatizada
SME – Secretaria Municipal de Educação
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC – Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
TE – Tecnologia Educacional
TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação
UCS – Universidade de Caxias do Sul
UDESC– Universidade do Estado de Santa Catarina
UEMS– Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UERJ –Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

UNISUL – Universidade do Sul de Santa Catarina

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. <i>SITES</i> EDUCATIVOS: FORMAÇÃO DO/A LEITOR/A LITERÁRIO/A.....	22
2.1 LITERATURA INFANTIL: O PERFIL DO/A LEITOR/A CONTEMPORÂNEO/A.....	22
2.2 O CIBERESPAÇO E A LITERATURA INFANTIL: UM DESAFIO POSSÍVEL.....	31
2.3 CRITÉRIOS DE ANÁLISE DE <i>SITES</i> EDUCATIVOS: ANA AMÉLIA AMORIM CARVALHO.....	37
2.4 LITERARIEDADE COMO CRITÉRIOS DE ANÁLISE DE TEXTO LITERÁRIO <i>ONLINE</i>	44
3. OS PERCURSOS DA PESQUISA.....	60
3.1 ESTADO DO CONHECIMENTO.....	60
3.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	68
3.3 O QUESTIONÁRIO <i>ONLINE</i>	70
4. MAPEANDO OS <i>SITES</i> EDUCATIVOS.....	74
4.1 O <i>SITE</i> DE ANGELA LAGO NA CATEGORIA AUTORES.....	75
4.2 O <i>SITE</i> <i>MENINO MALUQUINHO</i> NA CATEGORIA OBRAS.....	87
4.3 O <i>SITE</i> <i>O PEQUENO LEITOR</i> NA CATEGORIA EDUCATIVOS.....	99
4.4 PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES.....	110
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS.....	117

1 INTRODUÇÃO

Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

(Paulo Freire, 1981, p. 79)

A conhecida frase de abertura desta introdução de Paulo Freire (1981), provoca-nos a refletir sobre nossa prática pedagógica, em que muitas vezes o aprendizado acontece de forma tradicional, ou seja, o objetivo principal do processo de ensino-aprendizagem é transferir conhecimento. Este modelo de educação em que o educador é o único detentor do conhecimento, sempre foi criticado por Paulo Freire, que acreditava numa educação participativa, sendo o/a estudante responsável pelo seu aprendizado mediatizado pelo mundo, ou seja, todos os meios fazem parte da produção de conhecimento, fortalecendo a autonomia, numa perspectiva de reflexão e participação ativa na sociedade em que está inserido.

Refletindo sobre a autonomia do/a estudante contemporâneo, surgem algumas inquietações que provocam a pensar sobre as minhas¹ experiências como educadora de Tecnologia Educacional (TE) e sobre os meios digitais como instrumentos potencializadores na formação leitora dos/as estudantes com os quais trabalho. Desse modo, esta pesquisa nasce dessas inquietações.

A preocupação com a formação de leitores teve início durante minha graduação, na qual tive a oportunidade de participar da pesquisa “A representação do negro na literatura infantil brasileira para crianças e jovens: reflexões a partir de dois catálogos editoriais”, realizado durante 18 meses sob orientação da professora Eliane Santana Dias Debus (DEBUS/PUIP/UNISUL 2006)². Esse projeto *buscou construir subsídios para que os/as educadores/as das séries iniciais pudessem*

¹ Neste primeiro momento, o texto encontra-se em primeira pessoa do singular, pois escrevo sobre minha formação acadêmica e experiência de educadora de TE. Na sequência da dissertação será usado sempre a primeira pessoa do plural, por se tratar de uma pesquisa em parceria com orientação e coorientação e por agregar estudos anteriores, já produzidos sobre o tema.

² A pesquisa ocorreu por meio da Bolsa de Pesquisa do Artigo 170, concedida pelo Governo do Estado de Santa Catarina, que tem como objetivo incentivar os potenciais dos estudantes, por meio da participação em projetos de pesquisa.

cumprir com as exigências da Lei nº 10.639, de 2003 (BRASIL, 2003), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) (BRASIL, 2004), que orientam o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, trabalhando com textos literários que se pautassem numa educação antirracista. A pesquisa consistia em realizar um levantamento quantitativo de dois catálogos editoriais (Ática e FTD), num primeiro momento destacando os títulos e autores que lidavam com a temática étnico-racial, e, num segundo momento, realizando uma resenha dos títulos encontrados, apontando os aspectos positivos e negativos no tratamento de questões referentes à construção étnica.

Envolvida com a pesquisa e com a temática da ERER, com ênfase na Literatura Infantil (LI), realizei o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) A literatura infantil africana e afro-brasileira em uma escola pública de Florianópolis (SC): Projeto Malungo (SILVA, 2008), na Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), sob orientação da Profa. Dra. Eliane Santana Dias Debus. A escolha da escola se deu devido ao desenvolvimento do “Projeto Malungo”³, que começou a ser idealizado no final de 2005 e implantado na escola a partir de 2006, com o objetivo de valorização e conhecimento das raízes do povo africano, pois seus/as estudantes eram na sua maioria afrodescendentes. A LI com temática africana e afro-brasileira foi um importante aliado nesse processo, pois nela as crianças têm a possibilidade de conhecer, imaginar e encantar-se com essa cultura, fortalecendo, assim, sua formação leitora e sua própria identidade. Interessava-nos, naquele momento, focalizar se as crianças que participaram do “Projeto Malungo” reconheciam a importância da LI com a temática africana e afro-brasileira e se elas se identificavam com as personagens desses livros.

No ano de 2010, realizei especialização em TE com a monografia As novas tecnologias: contribuições de sites educativos para o incentivo a leitura infantil nas séries iniciais do ensino fundamental (SILVA, 2010), na Faculdade Dom Bosco, sob orientação do Professor Leandro da Silveira, ou seja, continuei pesquisando a LI, mas com um novo olhar, agora o foco recai sobre a literatura nos meios digitais. O objetivo foi analisar como os *sites* de LI podem colaborar positivamente no

³ Malungo: [Do quimb. Ma'luga, ‘companheiro’] S.m.1. Camarada, companheiro. 2. Títulos que os escravos africanos davam àqueles que tinham vindo da África no mesmo navio. 3. Brás. Irmão colaço ou irmão de criação. (FERREIRA, 1986, p. 1073).

processo de construção do gosto pela leitura do/a estudante, contribuindo para uma relação construtiva da criança com o livro. Nossos objetos de estudos foram os *websites* <<http://www.angelalago.com.br>>, de Angela Lago, e <<http://www.capparelli.com.br>>, de Sérgio Capparelli, por trazerem a LI e juvenil *online*, como incentivo ao desenvolvimento do pequeno leitor, possibilitando sua interação e criação com a leitura literária.

Nesse mesmo ano de 2010, a Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) abriu edital de concurso para efetivação de profissionais da educação para atuarem nas Salas Informatizadas (SI) das escolas da Rede Municipal de Educação (RME). Passei nesse concurso e atualmente sou professora auxiliar de TE na SI, tendo a oportunidade de colocar em prática a minha formação na área da educação e tecnologia.

Como professora auxiliar de TE, uma das funções na escola é mediar e articular, junto ao professor regente, o acesso e a integração dos/as estudantes com as tecnologias digitais, contribuindo, assim, para o processo de ensino-aprendizagem dos mesmos. Em meus planejamentos e projetos realizados procuro incluir e incentivar a mediação das tecnologias digitais por meio do diálogo com a LI, por acreditar na importância dessa união e também por estar presente no espaço educativo. No entanto, muitas dúvidas sobre a melhor maneira de utilizar a LI e as tecnologias digitais foram surgindo no decorrer das ações pedagógicas nesse espaço e a vontade de continuar pesquisando sobre o tema cresceu ainda mais, o que me levou a participar do processo de seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) no primeiro semestre de 2014, na linha de Ensino e Formação de Educadores (EFE), sendo aprovada, e ingressando em no segundo semestre de 2014.

Nesse espaço de discussão acadêmica, nosso projeto buscava refletir sobre como os *sites* que tematizam a literatura infantil podem contribuir para potencializar a formação do/a leitor/a dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Durante o percurso da pesquisa aconteceram mudanças, buscando delimitar melhor o nosso tema, mas o foco central continuou sendo os *sites* que tematizam a LI nas telas da internet.

No âmbito da LI presente nas tecnologias digitais, considerando que a escola é um dos locais que as crianças brasileiras têm contato com essa literatura e com as tecnologias digitais, faz-se necessário pensar o quanto o educador se torna responsável por fazer desse um encontro potencializador da leitura literária. Nas palavras de Cunha (2009, p. 27), “A escola tem a função precípua de socializar o conhecimento.

Socializar implica que todo indivíduo, de qualquer sociedade, pode ter acesso aos saberes historicamente construídos pela humanidade e apropriar-se deles”.

Desse modo, o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no espaço educativo precisa ser de reflexão e renovação, uma vez que as mesmas fazem parte do cotidiano de muitas pessoas, além de avaliações permanentes, sempre em busca da inclusão dos/as estudantes no ambiente digital, numa perspectiva de autonomia, favorecendo, assim, seu aprendizado, ou seja, sua apropriação dos saberes.

Ao trazer os estudos sobre mídia educação no contexto da cultura digital numa perspectiva de disciplina, Fantin (2006, p. 30) destaca que, com a utilização das tecnologias de comunicação, informação e todas as mídias (televisão, cinema, fotografia, internet, livro, computador, entre outros), na educação “é possível não só ensinar com, sobre e através dos meios, mas formar espectadores/produtores críticos que negociam os significados, que constroem conhecimento e que interagem de diversas formas com os objetos da cultura”. A autora chama atenção que a mídia-educação no fazer pedagógico deve ser pensada como possibilidade de transformação configurando uma aproximação do/a estudante com a “cultura, educação e cidadania” (FANTIN, 2006, p. 30). Nessa perspectiva, também podemos pensar as que tecnologias digitais, principalmente com o uso do computador e *sites* educativos, podem ser utilizadas no contexto escolar de forma significativa com objetivos de formação de um/a usuário/a ativo, crítico e criativo, que não só adquire conhecimento, mas também o produz.

Considerando as dimensões das TDICs, com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica, em 1997, por meio de incentivo do Ministério da Educação (MEC) junto ao Projeto Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), inicia-se o processo de implantação de um espaço para trabalhar com a tecnologia educacional na RME, no qual os/as estudantes passaram a utilizar, junto com o educador da disciplina em parceria com o coordenador da Sala Informatizada (SI), as ferramentas disponíveis do computador para trabalhos e projetos escolares.

Somente no ano de 2010, a Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) abriu concurso para efetivação de profissionais na área da educação para atuarem nas SIs das escolas como professores auxiliares de TE, com o objetivo de promover o uso pedagógico das diversas

mídias eletrônicas na RME, subsidiando a prática docente em interação com o meio digital. De acordo com o *site* da PMF⁴, todas as escolas básicas (1º ao 9º ano) e Escolas Desdobradas (1º ao 5º ano), assim como o Núcleo Centro de Educação de Jovens e Adultos da RME, contam com SIs. No total são 37 unidades com ambientes informatizados.

No ano de 2015, todas as escolas básicas da RME receberam equipamentos novos para as SIs. Percebe-se que a Secretaria de Educação, por meio da Gerência de Tecnologia e Inovação, está investindo consideravelmente em equipamentos de tecnologias digitais para as escolas. Nesse presente contexto, além das ferramentas disponibilizadas, é preciso que os meios digitais integrem de forma coerente e significativa como suporte para atender os objetivos da escola contemporânea e sua diversidade social.

Nesse sentido, esta pesquisa busca entender quais aspectos são relevantes a serem considerados na seleção de *websites* educativos que trazem a LI para o trabalho com os/as estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Partimos da hipótese de que a escolha dos *sites* que têm como foco central a LI podem potencializar a formação literária do/a estudante dos anos iniciais, dinamizando seu contato com a leitura literária disponibilizada nos meios digitais.

Sendo assim, nosso objetivo geral é analisar a configuração dos *sites* educativos que trazem a temática da literatura infantil, verificando como o literário se evidencia. Para atingir esse objetivo geral, a investigação tem por objetivos específicos: identificar *sites* que trazem a LI como temática; analisar os textos literários infantis *online* no que diz respeito aos aspectos da qualidade dos *sites* e a literariedade dos textos *online*.

Algumas interrogações nos movem para desenvolvimento desta pesquisa, tais como: a configuração dos *sites* que trazem a LI ajuda a potencializar a formação leitora? Como utilizar as Tecnologias Digitais a favor da leitura literária pelos/as estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental? A presença desse recurso digital favorece a relação do/a estudante com a LI? Qual a literariedade dos textos disponíveis nos *sites* educativos?

Sendo assim, este texto está dividido em quatro capítulos, sendo que, no primeiro capítulo, apresentamos a introdução e aproximação ao tema da pesquisa.

⁴ Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/>>.

No segundo capítulo, definimos os conceitos de formação e perfil do/a leitor/a literário na contemporaneidade. Destacamos também o ciberespaço como um dos caminhos para auxiliar na formação leitora. Para tanto, apoiamos-nos em estudiosos que tratam da literatura, LI e literatura no espaço escolar mediada pelas tecnologias digitais, a saber: Regina Zilberman (2003), Antonio Candido (1995), Maria Zilda da Cunha (2009) e Marly Amarilha (2012). Na especificidade da educação e tecnologias digitais, contamos com os trabalhos de Miguel Rettenmaier (2009), Lúcia Santaella (2004), entre outros que foram importantes referências para a discussão sobre as TDICs. Em relação à análise de *sites*, orientamo-nos pelos estudos de Carvalho (2006). Apresentamos também a categoria linguagem verbal, que criamos com base nos estudos de Azevedo (1999), Hunt (2010), Miall e Kuiken (1999). Portanto, este capítulo definiu o que podemos considerar LI *online*, definição essa que foi essencial para a continuidade da pesquisa.

No terceiro capítulo, contextualizamos os caminhos metodológicos escolhidos para a realização da pesquisa. Tendo em vista a importância de conhecer os estudos já existentes sobre a temática, apresentamos um mapeamento da produção acadêmica acerca da temática da LI, relacionadas com as tecnologias digitais e formação de educadores. Para isso, utilizamos o banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação (ANPED), com recorte temporal de 2008 a 2013. Neste mesmo capítulo, é apresentado o encaminhamento para a escolha dos três *sites* em análise, que se deu a partir da seleção de vinte *sites* indicados pela pesquisadora em questionário encaminhado aos educadores de TE.

No quarto e último capítulo, apresentamos os três *sites* educativos e as análises divididas nas categorias autores, obras e educativos. Em seguida, a partir do referencial teórico utilizado na pesquisa, buscamos um buscamos um diálogo entre a qualidade das *websites* e a estética dos textos literários *online*.

Por fim, nas considerações finais, com os dados obtidos nas análises dos três *sites* educativos e a luz do referencial teórico utilizado, buscamos retomar as questões apresentadas em diálogo com os estudiosos, estabelecendo considerações sobre esta pesquisa e sugestões para estudos futuros. Dessa forma, desejamos com esta pesquisa contribuir para o debate sobre a literatura infantil disponível nas tecnologias digitais e a sua importância na formação do/a leitor/a literário contemporâneo.

2. SITES EDUCATIVOS: FORMAÇÃO DO/A LEITOR/A LITERÁRIO/A

Mediante a diversidade de práticas sociais de leitura e escrita presentes na sociedade da informação e comunicação, acreditamos ser importante refletir sobre o perfil do/a leitor/a contemporâneo. Por isso, buscamos conceituar e apresentar algumas considerações sobre as novas formas de leitura que as tecnologias digitais oferecem, assim como a necessidade de novas habilidades de leitura, pelas quais ele/a navega nas páginas da internet com competências de leitura diferenciadas do livro impresso.

Desse modo, iniciamos este capítulo com um breve histórico dos percursos da LI, pois consideramos que esse antecede a especificidade do perfil do/a leitor/a contemporâneo/a, que será apresentado em seguida. Na sequência, encontra-se uma reflexão sobre os/as novos/as leitores/as e as habilidades de leitura necessárias para o/a leitor/a imersivo/a no meio virtual com as características dos três níveis de leitor/a imersivo/a (SANTAELLA, 2004).

Por último, descrevemos e analisamos os critérios de análise de *sites* educativos a partir da proposta de Ana Amélia Amorim Carvalho (2006), em que são levantadas as seguintes dimensões de qualidade de um *site*: identidade, usabilidade, rapidez de acesso, níveis de interatividade, informação, atividades, edição colaborativa *online*, espaço de partilha e comunicação. Feito este levantamento, apresenta-se as características da categoria texto verbal, que utilizamos para analisar as especificidades de um texto de LI *online*.

2.1 LITERATURA INFANTIL: O PERFIL DO/A LEITOR/A CONTEMPORÂNEO/A

Na sociedade contemporânea a informação e a comunicação acontecem numa velocidade muito grande. E quando falamos em perfil do/a leitor/a contemporâneo/a não podemos deixar de destacar a importância das TDICs nas modificações sociais e culturais, pois a cada dia novas mudanças acontecem, e continuam acontecendo constantemente, preparados ou não, e vivemos um momento de transformação ou de convergência, como destaca Jenkins (2009).

Warshaw (2009, p. 10) destaca, no texto *Apresentação: Uma bússola num turbulento mar de transformações*, que “as velhas mídias não morreram. Nossa relação com elas é que morreu. Estamos numa época de grandes transformações, e todos nós temos três opções: temê-las, ignorá-las ou aceita-las”.

Henry Jenkins (2009, p. 42), referência em estudos sobre novas mídias, conhecido mundialmente, afirma que a convergência é a forma mais eficaz de entender as mudanças sociais dos últimos tempos, pois os meios de comunicação não estão sendo substituídos, mas sim transformados pela introdução de novas tecnologias digitais.

As tecnologias digitais estão sempre em transformação e isso implica em novas práticas sociais, o que não nos basta apenas adquirir novos equipamentos, pois, como autor destaca, “a convergência não ocorre por meio de aparelhos, por mais sofisticados que venham a ser. A convergência ocorre dentro dos cérebros de consumidores individuais e em suas interações sociais com outros” (JENKINS, 2009, p. 30). Isto é, a procura de novas informações e a comunicação em tempo real com o outro em qualquer lugar do mundo representa uma “transformação” da sociedade.

Portanto, é preciso compreender as transformações sociais e culturais, pois vivemos um momento em que as formas de aprender são variadas. Nessa perspectiva, faz-se necessário pensar e refletir os espaços que as TDICs ocupam na escola e qual a melhor forma para utilizá-las como ferramenta que possam auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, para que priorize a autonomia do/a estudante, no qual não basta consumir, mas também é necessário saber produzir e trocar experiências. Jenkins (2009) destaca que é isso que se entende por “inteligência coletiva”, conceito criado pelo autor francês Pierre Lévy (1994, p. 29), no qual “É uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”.

Para Jenkins (2009, p. 30), a inteligência coletiva vai além disso, pois “nenhum de nós pode saber tudo, cada um de nós sabe alguma coisa; e podemos juntar as peças, se associarmos nossos recursos e unirmos nossas habilidades”. Entendemos que os dois autores produzem reflexões, em tempos diferentes, sobre a força das TDICs na mudança de comportamento social e cultural, pois, com as interações sociais mais dinâmicas, o sujeito tem o poder de transformação por meio da interação social, ou seja, ele/a deixa de ser passivo frente às informações disponíveis no meio virtual.

Portanto, o perfil do/a leitor/a contemporâneo/a também passa por transformações, pois com os atuais suportes das TDICs se encontram diferentes leituras nos meios digitais, por meio de *links*, imagens, vídeos, entre outros, em que o/a leitor/a consegue interagir com o texto e, em muitos casos, modificar e/ou percorrer caminhos diferentes, de acordo com seu interesse e as possibilidades que a internet oferece. Santaella (2004) destaca que existem três tipos de leitores/as que convivem em harmonia: o/a contemplativo/a, o/a movente e o/a imersivo/a. Portanto, o/a leitor/a foi se ajustando as novas possibilidades de leituras, formando o/a leitor/a imersivo/a que navega nas páginas da internet. Abordaremos mais detidamente os tipos de leitores/as que a autora destaca na próxima seção, pois, no momento, acreditamos que a reflexão sobre os caminhos da LI antecede essa discussão.

Entendemos que a leitura literária é de grande importância para a vida das pessoas e por meio dela conseguimos interagir com o mundo a nossa volta. Sendo assim, a escola precisa ampliar ao máximo o acesso à leitura literária numa dimensão que não se limite somente a questão didática e prática do ensino teórico ou aos textos somente literários impressos, pois a leitura e a formação do/a leitor/a não se restringe a uma determinada prática. Dessa forma, é preciso buscar alternativas que desenvolvam o gosto pela leitura literária em diferentes suportes.

O processo de ensino-aprendizagem vem sendo construído de acordo com as mudanças que ocorrem na sociedade, de formas diferentes, que vão desde a centralização no papel do professor como exclusivo transmissor de saberes, até as concepções mais contemporâneas que destacam a participação ativa do educando em um processo integrado de ensino-aprendizagem em que o professor tem o papel de mediador do conhecimento.

Sabe-se que quando nos deparamos com o teclado e a tela em branco do computador é o “resultado de um percurso de transformações tecnológicas dos recursos da escrita: do registro na pedra ao hipertexto da era digital” (DEBUS, 2008, p. 38). As modificações histórico-sociais influenciam e transformam as relações entre as pessoas e os produtos culturais. A história da escrita mostra-nos como o uso de recursos foram os mais variados possíveis, pois até chegar ao hipertexto, utilizamos diferentes sistemas de escritas (pictográfico, ideográfico, alfabético).

A história da literatura não foi diferente, pois se era tão difícil o ato de escrever, adquirir um livro era possível apenas pelas classes dominantes. No texto Sobre a literatura, Umberto Eco (2003, p. 9) destaca que o livro antes de ser de “papel” era acessível apenas pela voz de quem os guardava na memória ou “mesmo na pedra” e que hoje

discutimos o “futuro dos e-books”. Então, durante muito tempo a leitura foi uma prática de demonstração de poder, progressivamente ocorreu uma transformação de pensamentos e hoje temos livros dos mais variados gêneros, formatos e suportes, como o disponível na web.

A LI também sofreu transformações, sua origem teve um fim direcionado. No século XVIII, devido a uma nova noção de família, houve uma mudança de tratamento e uma nova compreensão de infância. Segundo Zilberman (2003, p.15), “[...] inexistia uma consideração especial para com a infância. Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado”. Logo, não seria necessária uma literatura específica para este público. Entretanto, a noção de família gerou o cuidado e a preocupação com a infância, surgindo a escola e produtos culturais para ela, entre eles/as a LI, com o intuito de passar ideais e valores nos quais a organização social da época se fundamentava.

Zilberman (2003, p. 34) observa que:

Para conceituar-se a literatura infantil, é preciso proceder a uma consideração de ordem histórica, uma vez que não apenas o gênero tem uma origem determinável cronologicamente, como também seu aparecimento decorreu de exigências próprias da época [...] as ascensões respectivas de uma instituição como a escola, de práticas políticas, como a obrigatoriedade do ensino e a filantropia, e de novos campos epistemológicos, como a pedagogia e a psicologia, não apenas inter-relacionadas, mas uma consequência do novo posto que a família, e respectivamente a criança, adquire na sociedade. É no interior dessa moldura que eclode a literatura infantil.

É importante destacar que a história da LI no Brasil tem início no final do século XIX, mas a produção de uma literatura voltada para o público infantil brasileiro só se consolida no século XX, quando o país começa a produzir sua própria literatura e tem a preocupação “de abraçar a linguagem dos textos escritos para crianças vindos de fora, para torná-los mais atraentes” (PERROTTI, 1986, p. 57), ou seja, uma literatura brasileira que destacava nossas condições sociais e culturais.

Perrotti (1986, p. 57) afirma que:

Se não temos notícia de circulação de livros destinados às crianças senão depois da vinda da Família Real, a tradição colonial, todavia, pesou sobre o destino das publicações para crianças no Brasil do século XIX. [...] A “condição colonial” significou para nós uma dependência cultural de Portugal que na literatura para crianças perdurou pelo menos até o início do século XX, quando uma reação nacionalista tomou corpo e o Brasil começou a produzir livros infantis.

O autor também enfatiza que Monteiro Lobato “[...] literalmente deu corpo real à nossa literatura infantil [e juvenil]” (PERROTI, 1986, p. 58) e que a partir dele começou a se diferenciar. A partir disso, a LI foi se transformando e os autores começam a ter a preocupação não só de ensinar, mas sim de “recriar” o pequeno leitor.

Desse modo, a urbanização crescente no período de modernização do Brasil possibilitou a consolidação de uma literatura destinada à criança. Maria Zilda da Cunha (2009, p. 86) aponta que:

No Brasil, após tantos anos de independência de Portugal; após Lobato na literatura para a infância, e uma gama de autores que vêm se destacando pelas suas produções, o estudo da literatura infantil ganha espaços cada vez mais fortes de pesquisa e divulgação. A produção literária para crianças e jovens ganha destaque no setor editorial, todos os anos, obras de literatura infantil são selecionadas para serem distribuídas às escolas, no sentido de promover a formação de novos leitores ou ampliar a competência de leitura desse público.

O livro impresso para crianças que circula no mercado editorial brasileiro contemporâneo, por certo não é o mesmo do início do século XX, não só em relação ao seu conteúdo, mas a sua forma: ilustração colorida, tipo de papel e formato, o aspecto gráfico da obra é uma preocupação cada vez mais constante em sua produção, permitindo a criança um encontro lúdico com o livro.

Aparentemente linear, o livro impresso também permite a interatividade e a partir da era digital ganha mais espaço, com textos inovadores que permitem a participação do/a leitor/a, uma vez que ele/a

decide que caminho seguir durante a leitura e que, de acordo com Debus e Domingues (2015, p. 72), “de certa forma dão aos leitores a sensação de serem eles também autores da história, na medida em que podem decidir o fim ou o percurso da narrativa”, tornando a leitura mais interessante e dinâmica. Nesse cenário, o/a leitor/a contemporâneo convive com uma diversidade de livros produzidos em diferentes formatos e suportes.

Sendo assim, Cunha (2008, p. 49) afirma que “diversos códigos migram para o livro, da mesma forma como códigos do livro migram para outros suportes, e, com este trânsito, os textos vão assumindo características de estrutura hipertextual”. Portanto, é necessária a compreensão de novas formas de linguagem e leitura que vão além do código verbal, ou seja, a leitura nos meios eletrônicos.

A literatura não se apresenta somente no impresso, ela está disponível *online*, num formato que permite o leitor brincar com as páginas animadas num simples toque com o *mouse*, ou ao toque dos dedos (*touchscreen*), no caso dos *tablets*, *smartphones* e outros, e com a facilidade de acesso por meio da internet a uma gama de produções no meio virtual, em que as imagens, páginas, *e-books*, *blogs*, jogos, redes sociais e demais locais da rede são facilmente acessados e manipulados com estruturas labirínticas que requer um/a leitor/a capaz de interagir e escolher caminhos a serem percorridos.

A literatura tem uma participação em nossas vidas que invade o nosso imaginário, pois nela conhecemos e reconhecemos lugares e personagens que fascinam; não existe uma “fórmula” pronta para o trabalho com a LI na escola, mas o mais importante é oportunizar aos nossos/as estudantes cada vez mais momentos de leitura.

Em uma sociedade letrada como a nossa, as possibilidades de uso da leitura e escrita são enormes, e a escrita aparece em praticamente todas as transações humanas. Nas palavras de Rildo Cosson (2011, p. 16):

Praticamente todas as transações humanas de nossa sociedade letrada passam, de uma maneira ou de outra, pela escrita, mesmo aquelas que aparentemente são orais ou imagéticas. É assim com o jornal televisionado com o locutor que lê um texto escrito. É assim com as práticas culturais de origem oral como a literatura de cordel, cujos versos são registrados nos folhetos para serem vendidos nas feiras. Também a tela do computador está repleta de palavras e os vídeos

games cheios de imagens não dispensam as instruções escritas.

O autor ainda destaca que a “primazia da escrita se dá porque é por meio dela que armazenamos nossos saberes, organizamos nossa sociedade e nos libertamos dos limites impostos pelo tempo e pelo espaço” (COSSON, 2011, p. 16). É por possuir essa função maior, de transformação, que a leitura literária precisa ocupar um lugar especial nas escolas. Sendo assim, o texto literário possibilita ao/a estudante a aquisição de experiências com o mundo da literatura, ampliando seu repertório cultural, seu conhecimento de mundo.

Nessa perspectiva, conseguimos pensar o papel humanizador (CANDIDO, 1995) do texto literário, pois, além de encantar, influência de maneira significativa na formação do ser humano. Como destaca Candido (1995, p. 175), “assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade”.

O autor ainda destaca que “pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também para o próximo” (CANDIDO, 1995, p. 172). Ou seja, o acesso à literatura, assim como à arte em geral, tem que ser para todos, independente de classe social, cultura, raça ou qualquer outro fator de diversidade humana. Uma necessidade elementar a qual não se deve privar ninguém, pois não existe vida sem música, filmes e uma boa obra literária, que são formas de garantia de cidadania e fortalecimento de identidades.

De fato, quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõe um modelo de conferência, gerada pela força da palavra organizada. Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar a matéria, e que enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre nossa mente. Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e em

consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. (CANDIDO, 1995, p. 177).

Vivemos uma realidade em que, na maioria das vezes, apenas uma camada da sociedade tem acesso à arte e à literatura. Assim sendo, para que a literatura deixe de ser privilégio de pequenos grupos sociais, em pleno século XXI, a escola tem importante papel, propondo experiências e desafios aos/as estudantes no seu dia a dia, a fim de levá-los a independência, no que diz respeito à busca pelo conhecimento. Isso só é possível por meio de uma educação que desenvolva um trabalho coletivo com práticas pedagógicas que os levem a uma construção crítica, proporcionando não só o aprendizado acadêmico, mas levando-os a refletir sobre suas atitudes. Desse modo, o autor alerta para a importante função da leitura literária na escola na formação humanística de seu público. Portanto, a TDIC, com o acesso a leitura literária através das telas do computador, torna-se uma ferramenta a mais para auxiliar o educador na formação de novos leitores.

O número de escritores que escrevem também para os meios digitais está aumentando a cada dia, além dos *e-books* disponíveis para *downloads*, democratizando, assim, o acesso à literatura. Destaca-se que nosso objetivo nesta pesquisa não é analisar *e-books*⁵, o que não significa que excluimos sua importância, pois a partir do surgimento das tecnologias digitais portáteis (*tablets* e *smartphones*) os “*books apps* de LI vêm se adequando ao meio *touchscreen* conforme as potencialidades interativas permitidas pelo sistema operacional e pelo dispositivo” (TEIXEIRA; MULLER; CRUZ, 2014, p. 189), num universo de possibilidades de interatividades com o/a leitor/a. Entretanto, a realidade vivida nas escolas públicas, em muitos aspectos, não acompanham a rápida evolução das TDICs. Porém, ressalta-se que a RME de Florianópolis vem se destacando pelos investimentos financeiros nessa área⁶.

⁵*E-books*: livro em formato digital, que pode ser uma versão eletrônica de um livro impresso ou lançado apenas para o formato digital. A leitura do *e-book* acontece por meio de um suporte digital, que pode ser computador, *tablet*, *smartphone* e/ou no aparelho *eBook Reader*, que foi criado especificamente para a leitura de livros digitais.

⁶ A SME de Florianópolis junto ao Ministério da Educação adquiriu 2.200 dispositivos móveis (*tablets*) de 10 polegadas, distribuídos para 26 escolas básicas no mês de maio de 2016. O foco são estudantes do 6º ao 9º anos, e tem

Para que o/a estudante perceba o significado da escola, ela precisa ser um espaço em que ele/a não é mais o sujeito que só recebe informação, mas sim um sujeito que constrói seu próprio conhecimento e compartilha com seus colegas e educadores/as. Nesse sentido, a literatura incluída de uma maneira criativa, com planejamentos prévios e estratégias diferenciadas no uso de diferentes gêneros textuais, torna-se uma excelente aliada para a escola e educadores/as incluírem os/as estudantes na cultura dos multiletramentos.

Para Miguel Rettenmaier (2009, p. 78), “a literatura não está unicamente nos livros, mas se encontra nas telas dos computadores á disposição desses leitores multimídias, desses (hiper) leitores”, para que seu ensino seja desafiador, a escola e os/as educadores/as têm que estar preparados para atender esse/a novo/a estudante que convive com tecnologias digitais cada vez mais avançadas, ou seja, os chamados “nativos digitais”, que são caracterizados por terem nascidos e crescidos com as TDICs. O termo foi cunhado pelo educador e pesquisador Marc Prensky (2001, p. 1), no qual evidencia que “nossos estudantes de hoje são todos ‘falantes nativos’ da linguagem digital dos computadores, vídeo *games* e internet”.

Quando a escola, principalmente a pública, promove a leitura literária junto aos/a seus/suas estudantes, está quebrando uma barreira da desigualdade social, permitindo novas possibilidades e descobertas, ou seja, promove o que Candido (1995) define como “direito à literatura”. O perfil do/a leitor/a contemporâneo/a, que vive conectado/a com o mundo da comunicação e informação, não é o mesmo do século passado. Portanto, para que o acesso ao mundo virtual da leitura aconteça, numa perspectiva de fortalecer o contato do/a leitor/a com os textos literários, é preciso domínio da leitura e práticas de navegação.

Levy (1993, p. 187) alerta que a sociedade tem um conjunto de representações que circulam e pode ser chamado de um “grande hipertexto”.

Entretanto, cada pessoa tem uma visão pessoal dele, terrivelmente parcial, deformada por inúmeras traduções e interpretações. São justamente estas associações indevidas, estas metamorfoses, estas torções operadas por

máquinas locais, singulares, subjetivas, conectadas a um exterior, que reinjetam movimento, vida, no grande hipertexto social: na “cultura”. (LEVY, 1993, p. 187).

Portanto, as páginas escolhidas para percorrer na internet (*links*) vêm do/a usuário/a. Nesse sentido, para Levy (1993), algumas mudanças estruturais e novas estratégias de organização e funcionamento são necessárias e urgentes, onde todos devem dominar algumas habilidades e competências. Torna-se necessário, então, que o propósito da escola e de educadores/as na atual sociedade favoreça a autonomia dos/as estudantes incentivando-os/as e orientando-os/as na busca de conhecimentos numa visão crítica, participativa e, acima de tudo, democrática.

2.2 O CIBERESPAÇO E A LITERATURA INFANTIL: UM DESAFIO POSSÍVEL

A cultura do ciberespaço influencia a realidade social, bem como afetos, desejos, percepções e significações, formando uma nova identidade sempre em busca do novo; no espaço virtual encontramos informações diversas e diferenciadas com imagens e sons, onde tudo acontece muito rápido. Portanto, a escola, como instituição social formadora, tem que estar preparada para atender esse/a novo/a estudante que, como alertam Coutinho e Quartiero (2009, p. 61), vem de lugares sociais diversos “não possuem as mesmas experiências e referências, as mesmas habilidades, os mesmos desejos, sentimentos e têm um acesso cada vez mais amplo a uma gama de informações e novidades atualizadas a cada segundo nos canais de televisão e páginas da internet”. Posto isso, usar as TDICs na educação é sempre um desafio para o educador, pois as tecnologias digitais são muito interativas e se transformam constantemente, requerendo uma postura diferente do educador, em que ele/a passa a ser o mediador do conhecimento.

A escola é uma instituição importante da sociedade e, de certo modo, é esta instituição que prepara o indivíduo para a cidadania. Orofino (2005, p. 27) acredita que “ao tratarmos de educação escolar, não podemos deixar de lado a permanente reflexão crítica sobre o seu sentido social e necessariamente histórico”. Sendo assim, é importante esclarecer, acerca das funções que exerce, que a escola pública contemporânea enfrenta desafios diários com diferentes demandas.

Portanto, as propostas curriculares precisam se adequar, formulando práticas pedagógicas de incentivo e inclusão dos/as estudantes, a fim de encontrar formas de se trabalhar com e para as TDICs, pois não basta possibilitar somente o acesso, é preciso que eles/as saibam utilizá-las de maneira distinta, interagindo, colaborando, criando, recriando, e que educadores/as estejam preparados para usar essas ferramentas de forma contextualizada na sua prática pedagógica.

Nesse contexto, o papel da escola e dos/as educadores/as, de acordo com Amarilha (2012), é fundamental para que as novas gerações se beneficiem de uma maneira crítica das TDICs. A autora ainda destaca que muitos educadores/as se sentem “desconfortáveis frente à desenvoltura dos jovens na relação com as novas tecnologias” (AMARILHA, 2012, p. 7), e refere-se ao fato que é visível a facilidade da nova geração com os meios digitais, mas é preciso um novo olhar sobre as práticas educativas, pois esses/as estudantes nativos/as das tecnologias digitais precisam de educadores/as qualificados para que “potencialize essas habilidades recém-emergentes e os tornem argutos selecionadores dos materiais aos quais são expostos” (AMARILHA, 2012, p. 7).

Por meio do uso das mídias digitais o/a educador/a tem a possibilidade de desenvolver um processo contínuo e significativo no que se refere à construção de habilidades de leitura e escrita nos/as estudantes, especificamente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, pois eles/as se encantam com as possibilidades das TDICs, sentindo-se provocados/as a encontrar alternativas e enfrentar os desafios encontrados durante as leituras na tela.

Amarilha (2012, p. 8) alerta que:

A natureza das questões que emergem nessa cultura do ciberespaço, em simultâneo diálogo com a cultura secular do impresso, propõe uma discussão, necessariamente, inter e transdisciplinar da leitura nos novos meios e nos novos ambientes de aprendizagem. A escola, a sala de aula e seus principais protagonistas, o professor e os alunos veem-se provocados a se mobilizarem e aprenderem a transitar de um tempo a outro, de uma linguagem a outra buscando aprender e ensinar, não mais linearmente, mas compartilhando perplexidades, desafios e solidariedade.

Diante desse contexto, a leitura simultaneamente percorre suportes diferentes, ou seja, lidamos com a leitura do livro impresso com um suporte que é mais lento e linear e ao mesmo tempo da leitura navegativa nas TDICS com possibilidades de interatividade, trocas simultâneas com outros leitores *online*, com *links* que direcionam para diferentes locais na *web*, entre outras. A leitura também é influenciada pelas mudanças sociais e culturais, sendo assim, é fundamental perceber que, seja ela impressa ou nos meios digitais, não pode mais ficar limitada a uma estrutura ou suporte. Portanto, a especificidade da leitura navegativa, principalmente para a criança, também precisa estar em diálogo com o contexto escolar (AMARILHA, 2012).

Levy (1999, p. 17) define os termos ciberespaço e cibercultura, no qual o primeiro “é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”, e o segundo é o “conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Desse modo, por meio das TDICs a cultura do ciberespaço aumentou a capacidade de adquirir informação, assim como a comunicação entre as mais diversas culturas. Com o advento da internet é possível conversar e conhecer pessoas de diversos lugares do mundo sem sair de casa, ou seja, o espaço físico é deixado de lado (ROCHA, 2008).

A criança que tem contato com variados livros, hoje disponibilizados na internet, tem a oportunidade de ampliar seu repertório de leitura, pois, como já destacado, com a tecnologia digital os/as estudantes interagem com os objetos de conhecimento. Dessa forma, a leitura literária nesse suporte tecnológico, tem a probabilidade de desempenhar uma nova forma de linguagem, de conhecimento.

De acordo com Roger Chartier (1999, p. 77), em *A aventura do livro: do leitor ao navegador*, “a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados, o leitor é um caçador que percorre terras alheias”. Ou seja, na leitura, enquanto produção de significados, ele/a tem a liberdade de “subverter aquilo que o livro lhe pretende impor” (CHARTIER, 1999, p. 77), no entanto, esta liberdade leitora é cercada por limitações, que implicam capacidades e hábitos de leituras. O autor destaca ainda que a história das práticas de leitura se tornou também uma história da liberdade na leitura.

A inscrição do texto na tela cria uma distribuição, uma organização, uma estruturação do texto que não é de modo algum a mesma com a qual se

defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, onde o texto é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas. O fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são mais tão radicalmente visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa. O texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler. (CHARTIER, 1999, p. 13).

O autor observa ainda que não há livros sem leitor/a, que a história da humanidade mostra que a cultura do livro impresso está longe de desaparecer, que a história do livro já presenciou outras revoluções, entre elas a revolução de Gutenberg, na qual antes só era possível reproduzir um texto “copiando-o” a mão, e com a técnica da prensa a produção de livros ficou mais fácil e rápida (CHARTIER, 1999, p. 7), e que no novo contexto marcado pelas tecnologias digitais a revolução do livro eletrônico é apenas mais uma revolução do suporte do objeto livro.

Chartier (1999, p. 152) discute também que “a relação da leitura com um texto depende, é claro, do texto lido, mas depende também do leitor, de suas competências e práticas. E da forma na qual ele/a encontra o texto lido ou ouvido”. Se a leitura apontar produção de sentidos, o texto tem significações que cada um constrói a partir de seus conhecimentos de leituras. Assim, o autor propõe que não há maneiras “equivocadas” ou “acertadas” de se realizar uma leitura, mas formas diferentes de apropriação do texto literário.

Essas características fazem da LI contemporânea, tanto no impresso como nos meios digitais, uma fonte de infinitas possibilidades para potencializar a formação do/a leitor/a literário/a. Vale ressaltar que não estamos excluindo a literatura impressa, pelo contrário, já explicitamos aqui a sua importante função e acreditamos que uma não substitui a outra, mas juntas se somam, pois quanto mais acesso o/a

estudante tiver a textos de leitura literária, mais estimulante vai ser sua formação leitora.

Dessa forma, a leitura literária envolvendo as tecnologias digitais constrói uma nova possibilidade de acesso ao texto literário, à leitura e aos protocolos. O olhar de descoberta se faz pela leitura “navegativa”, possibilitando a interação num simples passar do *mouse* pelos *links* que tem movimento, som e imagem. O/a leitor/a apresenta-se como participante ativo no ato da leitura, às vezes deixando marcas no próprio texto, de acordo com sua vontade e expectativas, na infinidade de textos e possibilidades que tem a sua disposição, caracterizando a interação leitor/a e texto que Santaella (2004, p. 31) define como “leitor imersivo”, ou seja, aquele que “navega entre nós e conexões alineares pelas arquiteturas líquidas dos espaços virtuais”. A leitura navegativa de infinitas possibilidades exige do/a leitor/a uma seleção para não se perder no meio digital.

E, nesse contexto, a autora destaca ainda que o conceito de leitura nos dias atuais é diferente do texto impresso, e que existe uma multiplicidade de tipos de leitores (leitor de imagem, jornal, revistas, fotografias, gráficos e muitos outros), no qual destaca-se três tipos principais: o/a leitor/a contemplativo/a, que é aquele/a da idade pré-industrial da era do livro impresso e da leitura fixa; o/a leitor/a movente, ou seja, o/a leitor/a do mundo em movimento quando surge os grandes centros urbanos com muita informação através dos jornais, fotografia, televisão; e o/a leitor/a imersivo/a, que é aquele/a que começa a surgir a partir do espaço virtual, os ciberespaços, sendo esse o mais recente (SANTAELLA, 2004). Segundo Santaella (2004, p. 20), um não exclui o outro, “existe uma convivência e reciprocidade entre os três tipos de leitores”.

Para pensar os diferentes tipos de leitores/as que Santaella (2004) se refere, percebe-se que envolve transformações e, consequentemente, dúvidas e críticas sobre as mudanças. A autora acredita que os diferentes tipos se complementam, “embora cada tipo continue, de fato, sendo irreduzível ao outro, exigindo, aliás, habilidades perceptivas, sensório-motoras e cognitivas distintas” (SANTAELLA, 2004, p. 20).

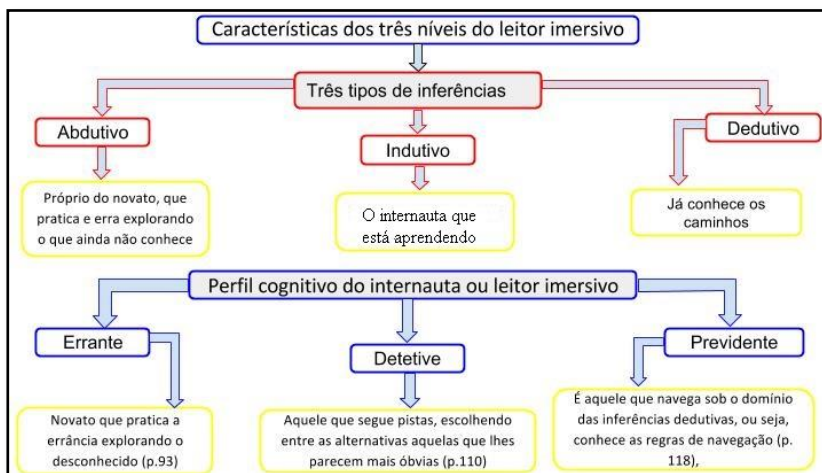
Para tanto, por este trabalho ser endereçado ao/a leitor/a do texto eletrônico, vamos nos dedicar apenas ao tipo de leitor/a imersivo/a, pois esse perfil, com imagens, sinais, mapas, *links* e sons, requer novas habilidades de leitura. A leitura do texto na tela supõe uma estrutura diferente do texto impresso e as possibilidades de leitura permite que o/a leitor/a escolha os caminhos a percorrer durante a leitura, “interagindo

com os nós entre as palavras, imagens, documentação, músicas, vídeo” (SANTAELLA, 2004, p. 33) e outros.

Conforme Santaella (2004), o perfil do/a leitor/a imersivo é mais livre na medida em que ele decide o caminho a seguir, e esse/a novo/a leitor/a da cibercultura está imerso/a no mundo virtual. Ou seja, ele/ela define as possibilidades de leitura, da mesma maneira que suas escolhas podem encontrar desafios que precisam ser enfrentados, caracterizando uma nova forma de entender a leitura no mundo virtual. A autora ainda destaca que a hipermídia é marcada pela interatividade, e o/a leitora não pode usá-las de modo passivo, isto é, quanto mais interatividade, maior será a experiência do/a leitor/a com concentração, atenção e compreensão da informação.

Baseada no raciocínio da mente humana, pela nova modalidade de leitura imersiva, Santaella (2004, p. 93) aponta características dos três níveis do/a leitor/a imersivo/a: o/a abdutivo/a próprio do/a novato/a, que pratica e erra explorando o que ainda não conhece; o/a indutivo/a, que é o/a internauta que está aprendendo; e o/a dedutivo/a, que é aquele/a que já conhece os caminhos. Sendo todos relacionados com o perfil cognitivo do/a leitor/a imersivo/a: errante, detetive e previdente. No quadro 1, organizamos todas as características num fluxograma para melhor compreensão.

Quadro 1 – Características dos três níveis do leitor imersivo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, de acordo com a proposta de Santaella (2004) sobre o perfil do/a leitor/a imersivo/a.

Nesse contexto, o/a leitor/a imersivo/a encontra mudanças e desafios que surgem durante esse tipo de leitura, de fato, mesmo para o/a internauta experiente a internet é sempre um caminho indefinido. Torna-se fundamental ter um olhar atento aos textos *online*, pois em cada *link* surge uma nova leitura com textos de diferentes formatos (imagens, escritos, animações, sons, entre outros), para que possa entender os múltiplos sentidos da associação das várias linguagens existentes no mundo virtual.

As maneiras de utilizar as tecnologias digitais a favor da leitura literária pelas crianças são enormes, uma vez que elas exercem fascínio sobre os/as jovens e, quando utilizadas de forma contextualizada e com objetivos precisos, contribuem para o aumento da motivação do/a estudante em aprender, pois a aprendizagem tornar-se mais desafiadora, isso implica a novas estratégias de leitura, planejamentos organizados de acordo com a realidade e perfil dos/as estudantes.

2.3 CRITÉRIOS DE ANÁLISE DE SITES EDUCATIVOS: ANA AMÉLIA AMORIM CARVALHO

Nesta seção apresentamos os critérios de análises de *sites* educativos a partir da proposta de Ana Amélia Amorim Carvalho (2006), pesquisadora e professora titular da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal, e atua na área de Ciências Sociais, com ênfase em Ciências da Educação, Tecnologia Educativa. Suas pesquisas são da área de Tecnologia Educacional, relacionadas, principalmente, aos temas de aprendizagem móvel, recursos interativos *online*, as TIC na formação de educadores/as, *web* 2.0 e educação a distância.

Escolhemos como referência os critérios propostos por Carvalho (2006), pois suas pesquisas são relacionadas à qualidade de *sites* educativos, em que levanta critérios de análise que consideramos importantes, além de seus estudos centrarem na utilização das tecnologias da informação e da comunicação com base na aprendizagem dos/as estudantes.

A autora do texto *Indicadores de Qualidade de Sites Educativos* (CARVALHO, 2006) destaca que existe uma grande diversidade de

informação no *World Wide Web*⁷, que cresce a cada dia, com muita liberdade de publicação *online*. Desse modo, é fundamental que o cibernauta domine a navegação na internet e saibam distinguir “o trigo do joio na *Web*” (CARVALHO, 2006, p. 1), pois existem muitas páginas do ambiente virtual que não são confiáveis. Nessa perspectiva, os indicadores de qualidade, especialmente de um *site* educativo, são importantes. Destaca-se que cibernauta é a pessoa que navega por meio dos *links*, hipertextos, vídeos, imagens, ou seja, publicações eletrônicas disponíveis através da rede de computadores e internet. Portanto, deve ter a capacidade para compreender e avaliar de forma crítica os diferentes caminhos presentes no ciberespaço.

Carvalho (2006, p. 2) aponta que a mais de uma década vem pesquisando e analisando os *sites*, e com isso chegou à “identificação de quatro fases que permitem verificar uma evolução na construção de *sites* (*design*, informação, comunicação e utilizador) não só em nível de *layout* das páginas e da estruturação da informação, mas, também, à integração de ferramentas de comunicação e de edição colaborativa *online*”. Quanto aos textos eletrônicos, a autora alerta que não devem ser transferidos do impresso para a página da *web*, pois o texto fica muito longo e difícil de leitura. Na tela a leitura tem que ser mais dinâmica, porque o/a leitor/a na *web* pretende encontrar rapidamente a informação que procura. Outro fator importante é a dificuldade que, muitas vezes, o/a usuário/a encontra em se orientar na página da *web*, não sabendo onde está e para onde ir.

Dessa forma, Carvalho (2006) considera que a fase multimídia caracterizada pelo grande uso de *gifs* animados⁸, dificultava a concentração com os muitos movimentos, sons e cores vibrantes:

Esta fase caracteriza-se pelos múltiplos exemplos de utilização desequilibrada de componentes multimédia. Por esse motivo, designamos esta fase por “multimédia no seu pior”. Os webmasters aprenderam a integrar diversos meios e, na maior parte dos *sites*, foram usados sem parcimónia, resultando num *site* pouco agradável do ponto de vista visual e sonoro. (CARVALHO, 2006, p. 3).

⁷ Mais conhecido como WWW, significa “rede de alcance mundial”, também conhecida por web, e é um sistema de documentos na internet.

⁸ Formato *GIF* que permite animação na imagem, ou seja, uma série de imagens na *web* que tem movimento.

No Quadro 2, apresentamos, a partir de Carvalho (2006), uma síntese sobre as quatro fases de evolução dos *sites*, informação, comunicação e utilizador.

Quadro 2 – Síntese das quatro fases na evolução dos *sites*

Fases	<i>Design</i>	Informação	Comunicação	Utilizador
1	Inexistente	Texto – o lençol	Inexistente	Leitor/a
2	Efeitos visuais e sonoros	Texto com fundo musical, <i>gifs</i> animados	Correio eletrónico	Distrai-se com as animações
3	Simplicidade e interatividade	Informação bem estruturada; atividades interativas.	Correio eletrónico Fórum Chat	Interativo De consumidor crítico passa a produtor de texto
4	Fácil de usar e de pesquisar	Ferramentas colaborativas	Áudio conferência e vídeo conferência	Edição colaborativa <i>online</i> , com as tecnologias móveis a aprendizagem começa a generalizar-se.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, síntese com base no artigo de Ana Amélia Amorim Carvalho (2006).

Ao analisar o Quadro 2, percebe-se a evolução nos *websites*, no que se refere à funcionalidade e interatividade, implicando nas atividades de edição colaborativa *online*, na comunicação e na partilha. Após fazer este levantamento, Carvalho (2006) apresenta as nove dimensões de qualidade de um *site* educativo: identidade, usabilidade, rapidez de acesso, níveis de interatividade, informação, atividades, edição colaborativa *online*, espaço de partilha e comunicação. De acordo com a autora, eles se entrecruzam dependendo do/a usuário/a, contribuindo para as dinâmicas de interatividade e de responsabilização na aprendizagem, assim como na produção de trabalhos. Desse modo, um *site* educativo tem que conter:

[...] os princípios básicos estruturais, de navegação, de orientação, de design e de comunicação de qualquer site, mas, para além disso, um site educativo tem que motivar os utilizadores a quererem aprender, a quererem consultar e a quererem explorar a informação disponível. (CARVALHO, 2006, p. 7).

Para isso, o *site* deve apresentar atividades variadas e interativas, que estimulem o/a usuário/a a explorar todas as alternativas disponíveis. É importante, também, que o/a mediador/a oriente eles/as numa perspectiva de apropriação a informação *online*. A variedade das atividades possibilita motivar uma grande quantidade de estudantes, atendendo as diferentes capacidades, competências e formas diferentes de aprendizado, ou seja, deve apresentar graus diferentes e variados de dificuldades. Outra importante ferramenta é a comunicação com seu público pelo uso de *chat*, *e-mail*, fórum, entre outros. No caso específico do *site* educativo, além dessas ferramentas, tem que ter também informação específica para os “diferentes agentes educativos: alunos, professores e encarregados da educação” (CARVALHO, 2006, p. 7), a fim de estimular a aprendizagem colaborativa com as ferramentas de edição *online*, para que os/as estudantes possam construir e publicar com outros seus trabalhos e projetos. Dessa forma, eles/elas têm a possibilidade de trocas de experiências, e que não são mais receptores de conteúdos, mas sim sujeitos ativos responsáveis pelos seus aprendizados. Consequentemente, cria responsabilidades no que se produz e se publica na internet. (CARVALHO, 2006)

Quando falamos em indicadores de qualidade de um *site* educativo, destacamos a Organização Internacional para Padronização (ISO) “ISO/IEC 9126 (2001), que define um conjunto de parâmetros com o objetivo de padronizar a avaliação da qualidade de *software*” (ABNT, 2003, p. 2), mas que foi substituída pela Norma ISO/IEC 25010, de 2011. A Norma Brasileira é a nº 13.596, que foi substituída pela NBR ISO/IEC 9126-1⁹. Nesse sentido, a utilização da “Norma NBR 13596 – Tecnologia de Informação: Avaliação de Produto de *Software* – Características de Qualidade e Diretrizes para seu Uso (ISO 9126, homologada como norma brasileira através da ABNT –

⁹ Para maiores esclarecimentos sobre as Normas, consultar o artigo de Camargo (2003).

Associação Brasileira de Normas Técnicas em janeiro de 1996)” (FERNANDES; VOSTPUPAL, 2009), define seis características de qualidade interna e externa de *software*, que são funcionalidade, confiabilidade, usabilidade, eficiência, manutenibilidade e portabilidade, subdivididas em diversas subcategorias.

As características não dependem uma da outra, mas todas precisam estar em harmonia quando pensamos um *site* de qualidade, neste caso educativo. As qualidades externas referem-se às várias usabilidades de *software*, que não cabe destacar nesta pesquisa, mas são importantes referências, quando se pretende avaliar a usabilidade e/ou qualidade de um site, pois vários autores usam critérios diferentes, e por isso, é importante a Norma que define as características de qualidade que devem ser avaliada no site, já que, neste caso, funciona como guia na elaboração do *software*, dependendo do objetivo do produtor.

Com isso, percebemos que só é possível garantir a qualidade de um *software* se o mesmo possuir as características mínimas já citadas, tendo em vista que estes são os requisitos básicos exigidos pela Norma da ABNT, e que vivemos numa sociedade que nem sempre cumpre o estipulado, e assim torna-se importante, principalmente no que se refere a um site educativo, ficar atento e conhecer bem essas características antes de propor um trabalho educativo.

Segundo Carvalho (2006), sugere-se que se explore o *site* para ter certeza de sua validade e confiabilidade, e na diversidade do que existe na atualidade precisamos sensibilizar o/a leitor/a para abordagens significativas. Portanto, a seguir apresentamos uma síntese dos critérios de qualidade proposto pela autora que considera pertinentes para a escolha do *site* educativo. Para chegar a esses critérios, ela baseou-se na Norma ISO/IEC 9126-1 (2001), em uma revisão de literatura e na sua experiência na análise de *sites*, propondo as nove dimensões que integram os indicadores de qualidade de um site, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 - Síntese dos critérios de qualidade de um site educativo

Identidade	A identidade de um site é justamente o nome do site, assim como se o site apresenta seu propósito ou finalidade, a autoridade, a data de criação e da última atualização, entre outras informações que possam ajudar o/a usuário/a a orientar-se sobre a página (CARVALHO, 2006, p. 18).
Usabilidade	A usabilidade de um site significa se ele é fácil de usar e de aprender a usar, assim como se o/a usuário/a fica satisfeito ao utilizá-lo. Se a página contribui para a compressão da estrutura do site, como navegação e orientação, os aspectos gráficos, se apresenta menu para orientar o/a usuário/a nas seções do site. A consistência dos aspectos gráficos da interface é muito importante para que o/a usuário/a se interesse pela página. Um site deve também respeitar as normas de acessibilidade para que o utilizar possa adaptar a visualização da página as suas necessidades, por exemplo, aumentar o tamanho da letra, diminuir ou aumentar volume de áudio, entre outros (CARVALHO, 2006, p. 20).
Rapidez de acesso	A rapidez de acesso e hiperligações (<i>links</i>) eficazes contribuem na facilidade de navegação, são atrativos e deixam o navegador satisfeito, no entanto, se as hiperligações forem quebradas, dificultando o acesso a página, deixam o utilizador insatisfeito, gerando insatisfação ao usuário/a e uma percepção de descuido por parte do responsável pelo site (CARVALHO, 2006, p. 21).
Níveis de interatividade	A interatividade de um site educativo deve ser desafiadora, com o objetivo de motivar o/a usuário/a a explorar o site. O/A estudante tem que ser desafiado num <i>site</i> para se sentir envolvido e interessado. Esse envolvimento e interesse acontecem de acordo com o nível de interatividade proporcionado pela página, em que ele/a possa movimentar e/ou deslocar objetos e personagens, ver, ler e ouvir as histórias ou informações que o site disponibiliza. A interatividade acontece também com os <i>feedbacks</i> imediato, em que o utilizador tem uma dúvida ou precisa de resposta e consegue o retorno imediato por parte do <i>site</i> (CARVALHO, 2006, p. 21).
	As informações disponibilizadas podem estar em qualquer formato, como texto, imagem, som e vídeo. O importante é a informação apresentar o conteúdo de forma compreensiva, assim como, as ajudas e as perguntas frequentes (FAQs), as sugestões e atividades para educadores/as e demais interessados/as. Cada conteúdo deve

Informação	ter um título, a indicação do/a autor/a (bem como as suas credenciais e contatos), a data, as referências bibliográficas e estar correto do ponto de vista gramatical e ortográfico. As informações sobre a temática do site também é muito importante e se tiver mais de uma temática para diferentes níveis de ensino, deve explicitar como cada um foi organizado, orientando o/a utilizador/a em quais caminhos seguir (CARVALHO, 2006, p. 22).
Atividades	As atividades dos <i>sites</i> devem ter como principal objetivo levar os/as estudantes a conhecerem a informação nele disponível, ou, se for o caso, deve disponibilizar <i>links</i> de <i>sites</i> afins. É importante que as atividades sejam diversificadas e que envolvam eles/as nos diferentes estilos de aprendizagem. As atividades do <i>site</i> devem proporcionar um espaço de debate, resolução de problemas, pesquisa, entre outros, estimulando a aprendizagem individual e colaborativa, com objetivos variados que ajudem em seu processo de aprendizagem. Novamente o <i>feedback</i> imediato é importante para as atividades que surgirem dúvidas ou curiosidades. As atividades devem explicitar aos níveis de dificuldades e/ou escolaridade a que se destinam. Portanto, as atividades devem fomentar a aprendizagem motivando a procura de informação no intuito de desenvolver competências e colaboração. (CARVALHO, 2006, p. 23).
Edição colaborativa online	Edição colaborativa <i>online</i> acontece quando o site educativo disponibiliza ferramentas colaborativas <i>online</i> (<i>blogues</i> , <i>wiki</i> , <i>chats</i>) permitindo que vários usuários/as de diferentes localidades, desde que exista conexão à internet, consigam colaborar para um mesmo projeto ou atividade. Importante para educadores/as e estudantes que precisam colaborar num trabalho fora do horário escolar. É também uma forma de educadores/as e estudantes de diferentes escolas ou até mesmo de outras cidades colaborarem num projeto comum, estreitando as relações e ampliando o conhecimento através das mídias digitais (CARVALHO, 2006, p. 24).
Espaço de partilha	O espaço de partilha é um espaço em que podem ser disponibilizados os trabalhos realizados pelos/as estudantes ou pelos educadores/as. Devem também respeitar as orientações de publicações em rede, além de serem avaliados por alguém antes de ser publicados (CARVALHO, 2006, p. 24).
	Um site educativo além de disponibilizar o contato do responsável para esclarecimento de dúvidas deve ter um espaço de discussão (<i>fóruns</i> , <i>chats</i>) para que motive os/as usuários/as a utilizar

Comunicação	novamente o site. Para tanto, o site deve ter um canal de comunicação que permita ao usuário/a partilhar ideias, criticar ou dar sugestões sobre a usabilidade do mesmo. A comunicação síncrona, realizada através de <i>chat</i> , permite que aqueles que se encontram no site em determinado momento possam partilhar ideias (CARVALHO, 2006, p. 25).
--------------------	--

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, síntese com base no artigo de Ana Amélia Amorim Carvalho (2006).

Desse modo, de acordo com Carvalho (2006), saber identificar os indicadores de qualidade de um *site* educativo é muito importante na sociedade atual, dada a crescente importância da *web* como recurso informativo. Os indicadores de qualidade apresentados pela autora estão diretamente relacionados com as tecnologias digitais atuais. Destacando o papel das TDICs como motivadoras da aprendizagem, sendo que as ferramentas disponíveis na *web* são de grande ajuda neste processo, pois contribuem para incentivar a construção colaborativa, a edição e publicação, além de ser uma ferramenta atrativa, que os/as estudantes têm bastante facilidade de manuseio.

Carvalho (2006) ainda alerta que cabe ao educador pesquisar *sites* educativos de qualidade, e se caso ele tiver conteúdos adequados, mas não conter atividades, o mesmo propõe atividades estimulantes aos seus/suas educandos/as para ampliar o seus conhecimentos. A autora destaca também que “É importante que o professor, mantendo o seu papel de orientador da aprendizagem, tire partido dos *sites* educativos com qualidade existentes na *Web*, rentabilizando a informação *online* e educando os alunos para a Sociedade da Informação” (CARVALHO, 2006, p. 25).

2.4 LITERARIEDADE COMO CRITÉRIOS DE ANÁLISE DE TEXTO LITERÁRIO *ONLINE*

Esta seção trata da especificidade do texto literário *online* para a infância e sua interatividade, nos aspectos relativos ao texto, com o/a leitor/a. Para essa discussão, nos debruçamos sobre as pesquisas de diversos autores, alguns que refletem especificamente sobre o texto literário para a infância, como Azevedo (1999), Hunt (2010), Miall e

Kuiken (1999) e Lajolo (2009); e outros que discutem sobre o texto literário e sua relação com os meios digitais, como Rettenmaier (2009) e Cunha (2008).

Abordaremos a classificação dos textos literários para a infância, ou seja, o que podemos considerar LI, a literariedade desses textos. Posteriormente, destacamos a interatividade entre o texto literário *online* e o/a pequeno/a leitor/a. Finalizamos tecendo uma relação entre esses elementos e suas potencialidades para sua formação, sendo que a leitura no espaço virtual exige desse leitor/a práticas e estratégias de leitura, por vezes, diversas das do livro impresso. A LI infantil foi marcada por mudanças devido às transformações sociais e culturais da sociedade, que, por sua vez, transforma as relações dos adultos com as crianças: a infância ganha um novo olhar. Na contemporaneidade esta literatura se apresenta com grande diversidade de títulos, com temas focalizando diferentes contextos sociais e culturais, bem como sua publicização em suportes variados, como na internet em formato eletrônico, possibilitando ao/a leitor/a o encontro ampliado com a leitura literária. Sendo assim, busca-se estudar a literariedade dos textos *online*, ou seja, evidenciar como a literariedade se apresenta nos três *sites* analisados.

Para isso, torna-se necessário levantar algumas considerações a respeito do texto literário para criança. Não temos a pretensão de definir o conceito de literatura infantil, pois, como afirma Hunt (2010), a “literatura infantil” não tem uma definição única, o singular elemento que a define é o/a leitor/a e sua relação com o texto literário. Souza (2015, p. 59-60) ressalta que a produção literária deve pensar no/a leitor/a final, “que nesse caso é a criança e, dessa forma, o debate acerca da LI não se pode furtar aos entendimentos sobre o sujeito criança e as práticas de infância que busca representar”. Embora o termo LI remeta a discussão sobre infância, não iremos discutir esta questão neste trabalho. No entanto, destacamos que entendemos o conceito de infância instável, ou seja, ela se modifica de acordo com as mudanças sociais e culturais.

Hunt (2010) defende que a LI não pode ser entendida como inferior, é preciso pensar o texto literário numa perspectiva que se aproxime das demais literaturas. Entendemos que para distinguir a diferença entre livro para criança e livro de literatura infantil, a principal preocupação na escolha de qual texto trabalhar, deve ser a qualidade da linguagem escrita, pois o autor explica que simplificar o texto para o público infantil, ao contrário do que se pensa, não ajuda, e, sim, desestimula. O texto serve, então, como fruição estética e não para fins moralizantes e/ou imprimir comportamentos à criança. O autor defende ainda que o essencial é perceber a criança como leitor/a em

desenvolvimento, “a literatura *da* criança pode não ser a mesma que a literatura *para* a criança” (HUNT, 2010, p. 93, grifo do autor), a relação entre a criança e o texto é complexa, por isso a importância no modo como selecionamos e discutimos a produção para esse público.

Em relação à linguagem escrita, Hunt (2010, p. 158) critica o uso da linguagem de alguns livros para a infância, em que os autores julgam a falta de conhecimento do/a leitor/a criança, pois selecionam palavras que sejam apropriadas no texto para este público, ou seja, “a linguagem é meramente a portadora”. O que o autor defende é a linguagem escrita nos seus aspectos de criatividade, pois limitá-la seria restringir o pensamento criativo e imaginativo do/a leitor/a em formação, e, pelo contrário, as crianças necessitam estar sempre em contato com novas experimentações e desafios, quanto mais variedades de linguagens tiverem acesso, mais significativa será sua leitura, mesmo que a experimentação temática e vocabular não seja acolhida preferencialmente pelo mercado editorial.

Por isso, temos que ficar atentos com os textos moralistas e ideológicos, pois, de acordo com Hunt (2010, p. 173), “os livros para crianças são comumente vistos como ‘inocentes’; entretanto, devido ao papel que desempenha na educação, suas características linguísticas possuem importância central”. O autor ainda salienta que alguns textos infantis são rapidamente identificados por possuir essas características, “uma linguagem marcante” (HUNT, 2010, p. 158), que é usado para controlar e estabelecer conceitos de um determinado contexto social e cultural.

O autor nos leva a refletir sobre o controle velado (ou tentativa de controle), comum nos livros para crianças, quando restringe o conteúdo da linguagem escrita. De acordo com Hunt (2010, p. 44):

[...] a literatura infantil possui em si gêneros específicos: a narrativa para a escola, textos dirigidos a cada um dos sexos, propaganda religiosa e social, fantasia, o conto popular e o conto de fadas, interpretações de mito e lenda, o livro ilustrado (em oposição ao livro com ilustração) e o texto de multimídias.

Ele não descarta a necessidade de tipos diferentes de livros, no entanto, aqueles que não são ficcionais, servem para outros fins, mas não para a formação literária.

Ricardo Azevedo (1999), no texto *Livros para crianças e literatura infantil: convergência e dissonâncias*, preocupado com a homogeneização dos livros, propõe uma classificação geral para as diversas obras de recepção infantil, produzidos pela indústria editorial. Porém, assim como Hunt (2010), destaca que todas as categorias de livros são importantes, têm seu espaço conceitual e sua razão de ser, mas precisam ser categorizadas para não gerar confusão aos/as leitores/as e mediadores/as de leitura. Além de acreditar que a indiferenciação entre os inúmeros tipos de obra afasta o leitor do texto literário.

O autor faz uma importante categorização para separar os livros de LI, de outros que utilizam o objeto livro como suporte, elencando seis categorias, sendo elas: livro didático, livros paradidático, livros jogos, livros imagens, CD-ROM e livros de literatura infantil.

Na primeira categoria ele destaca o livro didático como essencialmente utilitário, ou seja, serve exclusivamente para fins pedagógicos. Na segunda categoria, aponta que os livros paradidáticos também servem para fins pedagógicos, ou seja, pretendem transmitir conhecimento e informação, no entanto, aborda assuntos paralelos, com diferentes temas, de forma a complementar o livro didático. Na terceira categoria estão os livros jogos, que de acordo com o autor, não tem nada a ver com a literatura infantil, e são utilizados para qualquer outro interesse, ou seja, não tem literariedade. Nos livros imagens, apresentados pelo autor na quarta categoria, podem ser didáticos ou não, pois os livros imagens, mesmo não apresentando o texto verbal, conseguem ser repletos de literariedade. Na quinta categoria, temos o CD-ROM como suporte para a literatura.

Cabe aqui destacar que o texto produzido há 17 anos por Azevedo (1999, p. 4) ressalta o CD-ROM “como novo suporte, porém de vida curta devido aos avanços da internet, que atuou como instrumento pedagógico, como um jogo e, como novo suporte para obras literárias ou artísticas”. O CD-ROM realmente ficou obsoleto com a difusão da internet, e hoje encontramos na *web sites* que combinam vídeo, áudio animação e textos sem precisar dessa mídia. No entanto, foi uma importante ferramenta, principalmente para as escolas quando começaram a inserir as tecnologias digitais e não havia o recurso da internet.

Finalmente, na sexta e última categoria os livros de literatura infantil, Azevedo (1999, p. 5) evidencia a literatura como arte (em

oposição à ciência), feita de palavras, utiliza sempre o recurso da ficção, tem motivação e estética e sua única utilização é buscar “o belo, o poético, o lúdico e o prazer do leitor”. Não é, portanto, utilitária, pelo contrário, “ela pode falar de qualquer tema, todos os abordados pelos *paradidáticos*, por exemplo, desde que o mesmo seja visto pelo ângulo da ficção, da subjetividade e da poesia” (AZEVEDO, 1999, p. 5).

O autor chama a atenção para o fato de que a escola, muito mais que ensinar, tem a oportunidade de possibilitar o contato do/a leitor/a com uma linguagem “expressiva, renovada e poética. A confusão entre a arte (e a ficção) e o didatismo utilitário costuma ter o perverso dom de afastar as pessoas, independentemente de faixas etárias, da leitura e, principalmente, da literatura” (AZEVEDO, 1999, p. 7). O que queremos defender é o valor literário de um texto, principalmente o produzido para crianças, pois a literariedade presente no texto, em diálogo com a mediação do educador possibilita a aproximação do/a leitor/a em formação da literatura.

David Miall e Don Kuiken (1999, p. 1, tradução nossa) também criticam a leitura de literatura vinculada a objetivos de promoção de uma ideologia particular, pois eles afirmam que, assim, “qualquer coisa pode ser literatura” ou “pode deixar de ser literatura¹⁰”, dependendo da teoria dominante em cada período histórico e social. Os autores destacam que existem características especiais que diferenciam o texto literário de outros textos. Eles defendem que a literariedade “não pode ser definida simplesmente como um conjunto característico de propriedades de texto. Por outro lado, nem pode ser considerado como o resultado de aplicar um conjunto de convenções” (MIALL; KUIKEN, 1999, p. 1).

Sendo assim, os autores propõem três componentes que constitui a literariedade, sendo eles: 1) ocorrência de variações estilísticas e narrativas, ou seja, distintos contextos como ambiente educacional, profissional, familiar em que as linguagens formais e informais se configuram em diferentes situações individuais e coletivas. 2) ocorrência de estranhamento ou desfamiliarização, sendo assim, a compreensão do/a leitor/a é desestabilizada induzindo a diferentes interpretações. 3) modificação ou transformação de um conceito ou sentimento convencional, o/a leitor/a é convidado a reinterpretar o que parece óbvio, ou seja, o sentido de um texto é construído na interação do texto com o/a leitor/a.

¹⁰ “Can cease to be literature”.

Eles sugerem que os três componentes devem estar presentes e interagir entre eles para “constituir literariedade”¹¹ (MIALL; KUIKEN, 1999, p. 1, tradução nossa). Portanto, resumidamente, de acordo com os autores a literariedade é estabelecida quando ocorre a desfamiliarização com o texto literário, com narrativas diferenciadas que fogem do normal, proporcionando ao/a leitor/a diferentes interpretações (MIALL; KUIKEN, 1999). Com base nas discussões desses autores e no artigo de Debus e Balsan (no prelo), que apresentam a diferença entre o livro infantil e livro de literatura infantil, defendem que o compromisso do primeiro é com os aspectos pedagógicos e curriculares e não com a ficcionalidade do texto literário. Souza (2015) partindo da proposta das autoras destaca duas categorias para os livros destinados as crianças, sendo:

Livro infantil: todo livro produzido para crianças com caráter utilitário e/ou pedagógico, vinculados explicitamente a conteúdos curriculares, e cujo objetivo seja de transmitir informação e auxiliar na construção de conhecimentos;

Livro de literatura infantil: todo livro produzido para criança cuja leitura proporcione: linguagem; estranhamento e reinterpretação. (SOUZA, 2015, p. 101).¹²

Sendo que a linguagem deve proporcionar “interação verbal intensa, uma imersão profunda ao universo da linguagem e um constante exercício dinâmico da nossa língua individual e coletiva” (SOUZA, 2015 p. 101). O estranhamento é a “ampliação das formas singulares de ver e aprender o mundo e aquilo que o constitui”, o texto literário com conteúdos que desafiam e transformam ideias “pré-concebidas sobre o mundo”, causando o estranhamento e novas formas de compreensão do texto literário (SOUZA, 2015, p. 101). E a reinterpretação, é a “desconstrução das referências convencionais, apresentando um convite às mudanças de interpretação”, ou seja, um deslocamento “(afastamento

¹¹ “Constitute literariness”.

¹² Os conceitos de linguagem, estranhamento e reinterpretação, como foram visto, são utilizados por Miall e Kuiken (1999). Souza (2015), a partir desses autores, utiliza esses conceitos nas categorias que diferencia livro infantil de livro de literatura infantil. Portanto, quando utilizarmos esses conceitos faremos referência aos três autores (MIALL; KUIKEN, 1999; SOUZA 2015).

ou aproximações)” do/a leitor/a para diferentes interpretações sobre um mesmo tema (SOUZA, 2015, p. 101). Portanto, para um livro ser considerado de LI tem que conter esses componentes de literariedade. Eles aparecem também separadamente de acordo com as variações linguísticas e narrativas, no entanto, essa sugestão de literariedade é a interação entre esses componentes. Indiferentes das práticas ou funções que implicar o uso do texto literário.

O termo narrativo, Teixeira (2015, p. 69) destaca que:

[...] pode ser utilizado para designar o próprio ato de contar histórias: a narração; o conteúdo deste ato; ou ainda, como modo do discurso (o Drama está nesta categoria). A história em si é o conjunto de acontecimentos narrados e a forma como são narrados denomina-se enredo (TEIXEIRA, 2015, p.69).

Então, a narrativa é a união do texto literário, enredo e narração. O autor também afirma que acontece de “forma verbal, a narração em si e por meio de interpretação” (TEIXEIRA, 2015, p. 69). Como o foco do nosso estudo é o texto literário, ou seja, a literariedade presente nos textos *online*, deixamos a referência¹³ deste trabalho que faz um importante levantamento do termo narrativa.

Na atualidade, encontramos uma infinidade de títulos de recepção infantil que proporcionam linguagem, estranhamento e reinterpretação (SOUZA, 2015, p. 101), provocam a imaginação do/a leitor/a criança com personagens e narrativas que convidam à leitura. Assim, com as tecnologias digitais um público maior tem acesso a LI, agora disponível também *online*, com formatos e características diferentes do texto impresso, no entanto, com novas possibilidades de leitura, com recurso que já fazem parte da rotina de grande parte das pessoas, e também pelo fato de estarem à disposição imediata do/a usuário/a que tem a sua frente um computador e acesso à internet.

Lajolo (2009), em *O texto não é pretexto: será que não é mesmo?*, provoca-nos à refletir sobre o uso do texto literário com os/as estudantes, quando reconsidera algumas de suas afirmações em *O texto*

¹³ Deglaucy Jorge Teixeira, em *A interatividade e a narrativa no livro digital infantil: proposição de uma matriz de análise* (2015), realiza um panorama conceitual e histórico sobre narrativas, da narrativa clássica às narrativas digitais, destacando a narrativa digital interativa como característica para envolver o/a leitor/a.

não é pretexto (LAJOLO, 1985), em que criticava algumas práticas escolares em relação ao trabalho com o texto literário, tornando sua presença artificial, principalmente para ensinar gramática. A autora defendia que o texto não era objeto de estudo e análise, que autor/a e leitor/a encontram-se por meio do texto, mas num ato solitário da escrita e da leitura. Ao rever suas antigas posições, a estudiosa modifica algumas delas, destacando que o texto “[...] é um emaranhado de fios que se tecem e se soltam, amarrando-se e desamarrando-se uns aos outros” (LAJOLO, 2009, p. 108), e que autor/a e leitor/a também se encontram na leitura do texto:

Hoje não acredito mais na autonomia do texto, nem no seu caráter individual da escrita e da leitura. Aprendi que no texto inscrevem-se elementos que vêm de fora dele e que os sujeitos que se encontram no texto – autor e leitor – não são pura individualidade. São atravessados por todos os lados pela história: pela história coletiva que cada um vive no momento respectivo da leitura e da escrita, e pela história individual de cada um; é na intervenção destas histórias, aliás, que se plasma a função autor e leitor. (LAJOLO, 2009, p. 104).

Diante disso, Lajolo (2009) alerta que a escola quando trabalhar com leitura tem que se preocupar principalmente com a escolha dos textos literários, sua produção e da leitura que eles proporcionam ao/a leitor/a, pois, muitas vezes, comete equívocos por não considerar justamente esse contexto. É este entendimento de qualidade literária nas escolhas das obras, assim como com os recursos hoje disponíveis através das tecnologias digitais, que a escola tem o privilégio de proporcionar o encontro dos/as estudantes com o texto literário.

Talvez hoje, quando leitura e produção de textos fazem largo uso de recursos só disponibilizados pela informática, os *links* do *hipertexto* ofereçam uma boa imagem do contexto, concretizando virtualmente ao menos parte destes fios que, amarrando-se e desamarrando-se a um toque do dedo, representem (ao menos parte d) o contexto que o organizador (autor?) do hipertexto prevê para ele. (LAJOLO, 2009, p. 108).

A autora reflete também sobre a multiplicidade dos textos, que tanto auxiliam nesse processo como também excluem se não forem adequados a seus objetivos (LAJOLO, 2009). O espaço escolar é importante/responsável pela aproximação do texto literário com os/as estudantes, principalmente dos anos iniciais, com objetivos de fortalecer a formação do/a leitor/a infantil, para que fora da escola sejam leitores/as de literatura, mas que também saibam lidar com as necessidades de leitura de mundo.

Mesmo não sendo o foco da nossa pesquisa, destacamos nesse espaço algumas considerações sobre a produção literária infantil no suporte digital em formato de aplicativos (APP¹⁴) em que a leitura é realizada por meio das tecnologias digitais portáteis como *tablets* e *smartphones*, mas conhecidos como *books apps* (livro digital), que vêm conquistando um espaço cada vez maior no mercado editorial com produções para o público infantil. As potencialidades de interatividade de um livro digital, devido ao seu formato, portabilidade, dispositivos, entre outros, são consideravelmente maiores com relação a computadores *desktop* ou *notebooks*, por apresentarem características diferenciadas, como, por exemplo, a tecnologia *touchscreen* (tocar com os dedos) que atrai o/a usuário/a infantil pelas possibilidades de movimentação de objetos, entre outros (TEIXEIRA, 2015).

De acordo com Yokota e Teale (2014, p. 579), com “[...] o advento de dispositivos de *tablet* e o sistema operacional iOS”¹⁵, a LI digital ganhou novas proporções, com efeitos que melhoram a experiência da criança com a leitura digital por meio de potencialidades específicas dessa tecnologia. No entanto, os autores alertam que devido à quantidade de produções é preciso ficar atento com o que trabalhar, pois nem todos os livros digitais podem ser considerados com qualidade literária. Por isso, eles recomendam alguns critérios que o livro digital deve ter: a) a história está adequada ao formato digital?; b) está em harmonia com as possibilidades permitidas pelas TDICs?; c) a interatividade favorece a compreensão da história?; d) os recursos extras estão alinhados com a história?; e) os recursos fazem sentido ao aprendizado da leitura e do conteúdo em termos gerais?

Os autores chamam a atenção para que na hora da escolha dos textos se deva saber qual objetivo se quer alcançar com determinado

¹⁴ APP é um aplicativo móvel pago ou gratuito, porém, são exclusivos de determinados aparelhos.

¹⁵ iOS é um sistema operacional da Apple.

tipo de leitura. Se a intenção for a leitura literária, torna-se importante saber avaliar a qualidade de uma história no aplicativo, se o título endereçado à infância é expressivo para a leitura. Assim como, se a utilização dos recursos digitais está em harmonia com o texto, pois muitos aplicativos apresentam uma interatividade que complementam a leitura, no entanto, outros utilizam recursos que distraem a criança, são “atraentes para as crianças [...] mas nada tem a ver com a história” (YOKOTA; TEALE, 2014, p. 583). Destacam ainda que a infância é a melhor época para começar a construir habilidades de leituras e que no século XXI ser alfabetizado é ter habilidades de processar e produzir textos multimídias.

Cabe destacar que a literatura infantil disponível para esses aplicativos, em sua maioria, não são brasileiros e não estão disponíveis para o acesso gratuito. De acordo com Correro e Real (2014), as produções literárias mais significativas encontram-se disponíveis apenas por meio dos aplicativos com acesso exclusivo a determinadas marcas, e que esta produção com qualidade literária, em grande parte, é acessada apenas no idioma inglês, ou seja, mesmo com os avanços das tecnologias digitais portáteis, “[...] porém, falta ainda muito para quebrar com monopólio atual¹⁶” (CORRERO; REAL, 2014, p. 225, tradução nossa). Como nossa pesquisa busca, também, a literariedade dos textos infantis *online* para trabalhos dos/as educadores/as com os/as estudantes das escolas públicas do município de Florianópolis, no Estado de Santa Catarina, essas considerações repercutem na LI, portanto, são importantes referências para a análise dos textos de literatura infantil *online*.

Dessa forma, para além das reflexões sobre a importância da literatura, neste caso, especificamente, para o público infantil, a proposta aqui é pensarmos nas possibilidades que as TDICs podem proporcionar no processo de potencialização da leitura nos/as estudantes dos anos iniciais, com os *sites* educativos que trazem a temática da LI, pois entendemos que a literariedade presente nos livros impressos também/devem se apresentar nos textos literários *online*, e que sua linguagem visual, ou seja, texto escrito, imagens fixas e em movimentos, expressa pela ilustração ou pelo aspecto gráfico, é significativa e com valor literário (SOUZA, 2015).

Em geral, as categorias literárias que mencionamos até aqui serviu de referência na produção de um grupo de categorias sobre

¹⁶ “[...] pero todavía falta mucho para romper el monopolio actual”.

literariedade dos textos para a infância, que consideramos importantes para nos apoiar nas análises das especificidades dos textos literários *online*. Para tanto, nos apoiamos, além de Hunt (2010) e Azevedo (1999), em outras duas categorias destacadas por Souza (2015), a saber: livro infantil e livro de literatura infantil, que foram importantes referências na divisão entre os textos que tem literariedade e os que não têm literariedade, dos títulos encontrados nos *sites* educativos analisados. A partir disso, as categorias servem para a identificação das formas de linguagem escrita encontradas nos *sites* educativos e suas implicações nos textos literários *online* produzidos para a infância. As possibilidades que um texto literário oferece de “linguagem, estranhamento e reinterpretação” (SOUZA, 2015, p. 101) são fundamentais para a formação do/a leitor/a iniciante.

As práticas sociais de leitura e de escrita na sociedade contemporânea exigem novas habilidades e competências, e a escola é um dos espaços que promove essas práticas. Além disso, de acordo com Silva (2004), as pessoas têm que aprender a aprender – e, por vezes, a desaprender para reaprender –, a fim de acompanhar as rápidas transformações que ocorrem. Ou seja, o grande desafio da educação é encontrar caminhos e selecionar aquilo que realmente é relevante nesse novo processo de ensino aprendizagem que envolve as TDICs. Sendo assim, se estamos mudando o tempo todo, pois adquirimos novas informações numa velocidade muito grande, a escolha dos textos literários para trabalhar com os/as estudantes dos anos iniciais e o ensino da literatura também tem que acompanhar as transformações dos acontecimentos.

Rettenmaier (2009) alerta que a atual vivência dos/as estudantes com as TDICs não permite um aprendizado linear e uniforme a todos/as. A leitura exige esforço, pois para o/a leitor/a chegar ao “prazer” da leitura é necessário saber diferenciar os diferentes tipos de textos, e, com o acesso aos textos literários, formarem-se como leitores/as (SILVA, 2004).

Rösing (2009, p. 134) aponta que é importantíssimo que os/as estudantes de hoje “[...] efetivamente consigam não somente distinguir a natureza das linguagens, mas também desenvolver o gosto pelo literário, pelo uso estético da linguagem”, uma vez que vivemos numa sociedade que a imagem visual está implícita em todos os contextos. Ainda refletindo sobre a linguagem visual, Sibilia (2012) destaca que depois de séculos inteiros de intenso contato com cinema e televisão, a cultura é:

Fortemente marcada pelos meios de comunicação audiovisuais. Mais recentemente, a produção e a circulação de imagens se multiplicou

exponencialmente, graças à irrupção triunfal das redes informatizadas. Esses processos detonaram uma profunda transformação das linguagens, afetando os modos de expressão e comunicação em todos os âmbitos. (SIBILIA, 2012, p. 63).

Portanto, acreditamos que as TDICs, fortemente marcadas pelo audiovisual, como destaca a autora, torna-se uma ferramenta a mais para fomentar o contato do/a estudante com a literatura, nesse caso, a literatura infantil, já que o sucesso do trabalho com o texto literário acontece mediante a escolha dos títulos e estratégias de leitura organizadas pelos educadores. Nessa linha da (hiper)mediação leitora, além de acesso a diferentes textos literários, o mediador precisa estar atualizado sobre as novidades, tanto na área da LI como nas TDICs, pois nesse meio as transformações e o surgimento de novos recursos acontecem numa velocidade grande.

No entanto, muitos/as educadores/as têm a preocupação em conseguir conciliar a leitura literária com o espaço virtual. Eco (2003, p. 21) afirma que a “[...] narrativa hipertextual pode nos educar para a liberdade e para a criatividade. Isso é bom, mas não é tudo”. Portanto, receber o texto literário atual requer habilidades de leitura e permanente atualização para interagir e agir sobre ele. Porém, para isso, é preciso formar a criança leitora para que saiba explorá-los nos seus diferentes contextos e questioná-los.

O processo de formação de leitores/as de literatura não pode ser disciplinar, linear, mas sim, desafiador para que os/as estudantes de hoje se interessem pela leitura. Segundo Eco (2003), entramos na era do “hipertexto”, e com ela “nasceu também a prática de uma escritura inventiva livre”. O autor destaca também que “[...] jogar criativamente com hipertextos, modificando as histórias e contribuindo para criar novas, é uma atividade apaixonante, um belo exercício a ser praticado na escola” (ECO, 2003, p. 18).

Diante de toda essa complexidade, o texto literário contribui para a formação desse/a novo/a leitor/a, que navega entre as páginas e *links* da internet, muitas vezes convidado/a a interagir com o texto e decidir que caminho seguir. Nesse caso, é fundamental a mediação do educador auxiliando nos caminhos possíveis durante a leitura. De acordo com Cunha (2008, p. 47), “requer olhar a literatura para crianças e jovens como fenômeno literário, e, desse modo, em sua complexidade e totalidade, em sua intrínseca e inseparável relação com a cultura, a histórias e a evolução sociais”, pois, como já destacado, a existência de um novo meio não exclui o outro, e, sim, complementam-se. Porém, é

necessário ter um olhar crítico a esse respeito, para que reconheçamos os textos literários de recepção infantil disponíveis na internet que são de qualidade literária.

Cunha (2008 p. 49) atenta que as “modificações que evidentemente alteram as relações (de autoria, obra e recepção) no interior do sistema literário, transformam as relações que se estabelecem entre literatura e fatores externos a ela, modificam as formas de mediação de leituras”, ou seja, o adulto que faz a ponte entre a leitura e a criança. Assim, o/a educador/a precisa ter domínio desse conteúdo de uma maneira interdisciplinar e atualizada, atendendo as necessidades de seus/suas estudantes atuais. Suas atitudes não podem ser passivas, para que a leitura do texto literário atraia e envolva o/a pequeno/a leitor/a. Mesmo de forma não consciente, de acordo a autora, o “texto entra em diálogo sempre com um concreto histórico, uma vez que precisa acionar conhecimentos prévios e esquemas interpretativos” (CUNHA, 2008, p. 51). Portanto, depende da mediação do adulto para que esse encontro seja produtivo. Sendo assim, a autora ainda destaca:

Se qualidade de sentimento, percepção, imaginação e intelecto são convocados para a decifração dos enigmas do texto ficcional, processa-se uma leitura no engendrar de sensações, imagens, diagramas de compreensão, hipóteses, experimentações e raciocínio, de forma a articular um complexo sógnico que consubstancia o texto literário em sua função social, ideológica e estética. (CUNHA, 2008, p. 51).

A literatura, como arte, para Cunha (2008, p. 51), possibilita qualidades de sentimentos e formas de sabedoria que a sensibilidade e a razão se integram ludicamente, assim, a literatura seria “uma instância privilegiada na formação da criança deste nosso tempo”. Com relação à questão da estética do texto literário, a autora destaca que, apesar de envolver uma discussão muito mais ampla, “a literatura como arte é um objeto privilegiado da materialização do estético” (CUNHA, 2008, p. 50).

As novas formas de trazer as histórias não se pautam nas regras de narrativas com personagens, espaço, atmosfera, tema ou motivo (HUNT, 2010, p. 278), ou seja, estamos diante de processos diferentes da produção de linguagens verbais, visuais e sonoras. Assim sendo, o

texto literário *online* assume formas “multi-luz-cor, texturas, sombras e luzes” (CUNHA, 2008, p. 60), que vinculam a interatividade, uma vez que o/a leitor/a navegador/a interage com conexões não lineares e, muitas vezes, labirínticas; é convidado a interagir, construir e escolher o percurso, entre outras possibilidades, estabelecendo sua coparticipação na produção (CUNHA, 2008).

Portanto, as possibilidades de navegação de um texto permitem ao/a leitor/a iniciante, diversas experimentações com potencialidades de aproximar seu contato com a leitura. Pelas razões até aqui apontadas, acreditamos que a literatura infantil disponível nos meios digitais, seja pela sua configuração gráfica, áudios e interatividade como no livro impresso, está sempre se renovando e inovando. No entanto, Rettenmaier (2009, p. 91) ressalta que a discussão sobre o fim do livro impresso está superada, porém, é importante que na escola “[...] não se desvinculem, em nome da supervalorização do impresso, os livros das demais produções culturais, sejam elas balizadas pela tecnologia, sejam elas de outras fontes, em outros gêneros artísticos, verbais ou visuais”. Nesse sentido, a leitura do texto literário deve ser incentivada pelas relações entre os textos escritos e diversos outros suportes, reaprendendo a ler o mundo.

Nas palavras do autor, “a aula de literatura e a mediação leitora devem ser abertas e surpreendentes, pois tratam de nada mais aberto e surpreendente do que a arte em suas múltiplas formas” (RETTENMAIER, 2009, p. 91). Por isso, é preciso inovar e repensar princípios, e na mediação da leitura literária com o/a leitor/a contemporâneo/a, inserido/a do meio virtual, os textos precisam ser variados, não lineares, que viabilizem aos/às estudantes dos anos iniciais experimentações individuais e coletivas, apresentando materiais, oferecendo caminhos e, ao mesmo tempo, orientando-os para que não se “[...] percam no (hiper)universo em constante expansão”, tendo, assim, uma experiência de leitura literária ficcional (RETTENMAIER, 2009, p. 92).

Assim, defendemos a linguagem literária compreendida como arte, sendo seu compromisso com a ficcionalidade e estética do texto escrito. Da mesma forma, entendemos os textos literários *online* e suas especificidades permitidas com as TDICs, não como suporte, mas como ferramenta de aproximação do/a leitor/a com o texto, configurando um novo formato de leitura que ele/ela interage e interfere na produção da obra literária. No ambiente digital é fundamental considerarmos os objetivos do produtor do texto quanto à “diagramação estrutural do texto, contraste, hierarquia, cor, legibilidade, leiturabilidade e o tipo

adequado ao meio digital, ao dispositivo e ao contexto cultural, evitando ornamentos desnecessários e superficialidades estéticas” (TEIXEIRA, 2015, p. 58).

Todas essas características precisam estar em harmonia quando pensamos num texto literário infantil *online* para envolver e motivar a leitura na tela com aspectos interativos que potencializem o encontro com o texto literário *online*, para não dificultar o fluxo narrativo e acabar distraindo o/a leitor/a navegador/a (YOKOTA, 2015). Ou seja, a linguagem verbal e a linguagem visual têm aspectos e elementos diferentes, no entanto, no conjunto da obra literária para a infância *online* elas precisam estar em diálogo.

Nesse cenário, inicialmente pensamos em analisar os textos literários *online* para a infância, a partir de duas categorias: linguagem verbal e linguagem visual. No entanto, optamos por utilizar somente a linguagem verbal nas análises. Este direcionamento se deu em função de ser praticamente impossível pensar o visual e suas especificidades durante esta pesquisa, para tanto, precisaríamos de mais tempo. Vale ressaltar, que no critério usabilidade destacado por Carvalho (2006), a linguagem visual estará sendo analisada pela consistência dos aspectos gráficos e interfaces, isto é, a estrutura da página, orientação, navegação, acessibilidade para que o utilizador possa adaptar a visualização da página às suas necessidades, entre outros. Além disso, será considerado, também, se a linguagem visual é significativa com valor literário quando estiver em diálogo com a linguagem verbal.

Em vista disso, a partir dos conceitos enunciados pelos autores, criamos a categoria linguagem verbal, para melhor analisarmos a literariedade dos textos *online* encontrados nos três *sites* educativos selecionados. Como já destacado por Souza (2015), podemos pensar os textos produzidos para a infância, a partir das categorias livro infantil e o livro de literatura infantil. Partindo dessa compreensão, também pensamos em texto infantil *online*, ou seja, o texto produzido para criança com fins moralizantes e/ou didáticos; e texto de literatura infantil *online*, como aquele que tem literariedade, ou seja, a poeticidade, o estranhamento, a reinterpretação, entre outros. No Quadro 4, apresentamos a categoria linguagem verbal e suas especificidades quanto as diferenças dos textos de recepção infantil.

Quadro 4 – Categoria de análise dos textos de literatura infantil *online*

Categoria	Texto infantil <i>online</i>	Texto de literatura infantil <i>online</i>
Linguagem verbal	<p>* Linguagem escrita vinculada às propostas fragmentadas da leitura escolarizada, com fins utilitários e imprimi comportamentos na criança.</p> <p>*Suas conexões são lineares como no livro impresso.</p> <p>*Imagens e efeitos sonoros descontextualizados com a linguagem verbal.</p>	<p>*A linguagem escrita deve ser expressiva, renovada e poética (AZEVEDO, 1999).</p> <p>*Proporciona linguagem, estranhamento e reinterpretação (MIALL, KUIKRN, 1999; SOUZA 2015).</p> <p>*O/a leitor/a é convidado a interagir com o texto e contribuir com a produção do mesmo e/ou escolher caminhos diversos para finalizar a história, estabelecendo sua coprodução do texto (CUNHA, 2008).</p> <p>*A interatividade¹⁷ contribui para a compreensão do texto. Suas conexões não são lineares, ou seja, não seguem caminhos tradicionais previsíveis.</p> <p>*Os recursos suplementares (imagens fixas e em movimentos, animação e efeitos sonoros) devem estar em harmonia com o texto literário para potencializar a leitura do/a usuário/a em formação.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nos autores citados nesta seção.

¹⁷ No critério interatividade, além dos aspectos já apontados por Carvalho (2006), complementamos com referências sobre o texto literário *online* com suas especificidades que vinculam a interatividade, uma vez que acontece a interação entre leitor/a/autor/a.

Isto posto, finalizamos esta seção, que destacou importantes aspectos sobre o texto literário, literatura infantil, formação do/a leitor/a, literatura digital e leitor/a navegador/a; além dos estudos sobre os critérios de análise de *sites* educativos e da categoria linguagem verbal; e também importantes referências para a continuidade da pesquisa e a análise dos *sites* com olhar crítico e atento.

3. OS PERCURSOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos o estado do conhecimento, nesse caso, utilizamos os trabalhos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED). Torna-se importante destacar que utilizamos somente este banco de dados, pois no período que iniciamos este trabalho (primeiro semestre de 2014) o Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) permanecia fora do ar para manutenção. Em seguida, destacamos os percursos da pesquisa e o processo de desenvolvimento com a análise dos dados obtidos a partir aplicação do questionário *online* com os/as educadores/as da RME.

3.1 ESTADO DO CONHECIMENTO

Ao propor analisar a configuração dos *websites* educativos que trazem a temática da LI por meio das categorias de qualidade desenvolvidas por Ana Amélia Amorim Carvalho (2006), verificando como o literário se evidencia nesse espaço digital, a presente pesquisa buscou mapear a produção acadêmica acerca da temática da LI em culminância com as tecnologias digitais e formação de educadores/as, tendo em vista a importância de conhecer os estudos já existentes sobre a temática da pesquisa, a fim de identificar lacunas existentes e definir melhor o objeto.

Com relação ao procedimento adotado para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos o estado do conhecimento que consiste em identificar a produção existente sobre a temática em estudo, sendo que a produção de conhecimento se dá num processo coletivo do qual fazem parte saberes anteriormente formulados, (MOROZ; GIANFALDONI, 2006); e entendendo a pesquisa científica na Pós-Graduação como um

“[...] ato de criação de conhecimento novo, um processo que faça avançar a ciência da área” (SEVERINO, 2002, p. 3).

De acordo com Magda Soares (1989, p. 3):

Essa compreensão do estado do conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de publicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses.

Nessa perspectiva, para este levantamento foi adotada as reuniões anuais da ANPED, e buscou-se selecionar produções acadêmicas, de acordo com a temática desta pesquisa, especificamente nos Grupos de Trabalho (GT): GT 08 – Formação de professores; GT 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita; e GT 16 – Educação e Comunicação. A ANPED é uma associação sem fins lucrativos com objetivo de fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação.

A pesquisa foi realizada com o recorte temporal de 2008 a 2013, pois nosso objeto foi pesquisar as produções acadêmicas dos últimos cinco anos, por acreditarmos que as discussões sobre a inserção da LI nos meios digitais são mais recentes. Iniciamos o levantamento com os seguintes descritores: *Novas tecnologias*; *Literatura infantil*; *Formação de leitores*; *Mídia educação*; *Tecnologia digital*. A escolha dos descritores foi referente à temática da presente pesquisa: o uso da tecnologia digital em culminância com a literatura infantil.

Em seguida, foram selecionados os artigos que abordassem no resumo e no título alguma discussão em relação à temática de pesquisa. Por acreditar que a leitura a partir apenas do resumo não dava a “ideia do todo”, a ideia do que “verdadeiramente” trata a pesquisa (FERREIRA, 1999), foi realizado a leitura dos artigos na íntegra, para selecionar os que realmente discutissem a temática, buscando analisar, conhecer suas metodologias, conclusões e referencial teórico, e assim identificar em que contexto foi realizado a pesquisa e de que maneira chegou-se aos resultados. Foi encontrado no banco de dados da ANPED

um total de quinze (15) trabalhos que realmente contemplassem de alguma maneira a temática da presente pesquisa.

Inicialmente construímos um quadro com o ano da reunião, o GT, título do trabalho encontrado e resumo. Para uma melhor visualização das quantidades de pesquisas fizemos um recorte do quadro inicial para o Quadro 5, no qual consta a quantidade de trabalhos encontrados, divididos por ano e GT.

Quadro 5 – Quantidade de trabalhos encontrados por ano e GT

Reunião ANPED/Ano	GT 08	GT 10	Gt 16	Descritores
31ª /2008	00	00	02	Novas tecnologias; Literatura infantil; Formação de educadores, Formação de leitores; Mídia educação; Tecnologia digital.
32ª /2009	01	00	01	Novas tecnologias; Literatura infantil; Formação de educadores, Formação de leitores; Mídia educação; Tecnologia digital.
33ª /2010	01	01	03	Novas tecnologias; Literatura infantil; Formação de educadores, Formação de leitores; Mídia educação; Tecnologia digital.
34ª /2011	00	00	03	Novas tecnologias; Literatura infantil; Formação de educadores, Formação de leitores; Mídia educação; Tecnologia digital.
35ª /2012	00	01	01	Novas tecnologias; Literatura infantil; Formação de educadores, Formação de leitores; Mídia educação; Tecnologia digital.
36ª /2013	01	00	00	Novas tecnologias; Literatura infantil; Formação de educadores, Formação de leitores; Mídia educação; Tecnologia digital.
Total de trabalhos encontrados no período de 06 anos: 15				Obs. Os descritores eram agrupados conforme cada GT pesquisado

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos trabalhos apresentados na ANPED entre os anos de 2008-2013.

Observa-se no quadro 5 um total de 15 trabalhos, o número maior de trabalhos encontrados foi no GT 16 (Educação e Comunicação), com os descritores: *Novas tecnologias, Literatura infantil, Formação de educadores, Formação de leitores, Mídia educação e Tecnologia digital*. O resultado demonstra que houve um crescimento de pesquisas que focalizam a temática nos anos de 2010 e 2011, sendo que, no ano de 2013, não encontramos nenhum trabalho. Nos próximos quadros disponibilizamos os títulos e os autores dos trabalhos que selecionamos para leitura integral do texto de cada GT pesquisado.

Quadro 6 – GT 08 – Formação de Professores

Autor	Ano	Título do trabalho	Gt	Instituição
Ezicléia Tavares Santos	2009	A formação dos professores para o uso das tecnologias digitais nos GTs Formação de Professores e Educação e Comunicação da ANPED – 2000 a 2008.	08	UFJF
Rosemara Perpétua Lopes e Monica Fürkotter	2010	Formação para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) nas licenciaturas presenciais das Universidades Estaduais Paulistas.	08	UNESP
Analigia Miranda da Silva	2013	O computador na educação e a formação docente: perspectiva de professores dos anos iniciais do ensino Fundamental.	08	UNESP/FC T Agência Financiadora: CAPES

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos trabalhos apresentados na ANPED entre os anos de 2008-2013.

Percebe-se nas pesquisas do GT Formação de Professores que a formação para o uso das TDIC nos currículos dos cursos de licenciaturas que preparam futuros professores para atuarem nas escolas básicas, ainda está aquém das exigências da sociedade tecnológica que vivemos nos dias atuais.

A formação docente é primordial para que a inserção dos computadores na escola não resulte apenas em um uso de recursos. A importância de o professor dominar novos espaços de aprendizagem em recursos tecnológicos se faz necessário, conforme destaca Nóvoa (2013, p. 9), “[...] não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, tão pouco inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”.

Quadro 7 – GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita

Autor	Ano	Título do trabalho	Gt	Instituição
Edgar Roberto Kirchof	2010	Identidades de leitor na era digital: o ciberleitor infanto-juvenil	10	U IBRA Agência financiadora: CNPq e ULBRA
Roberta Varginha Ramos Caiado	2012	Novas tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino-aprendizagem de língua portuguesa	10	UFPE e UNIVERSO

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos trabalhos apresentados na ANPEd entre os anos de 2008-2013.

No GT 10 (Alfabetização, Leitura e Escrita), realizamos a leitura na íntegra dos dois títulos destacados no Quadro 7, sendo que o artigo de Roberta Varginha Ramos Caiado (2012) é direcionado aos/as estudantes dos anos finais, mas foi importante a leitura do artigo para entender a metodologia utilizada para o uso das TDICs numa sala informatizada; já o trabalho de Edgar Roberto Kirchof (2010) será importante referência para nossa pesquisa, pois apresenta a temática do/a leitor/a hipermediático e a formação do/o leitor/a no ciberespaço, com exemplo e leitura na tela como uso do *site* de Sergio Capparelli¹⁸, além de destacar a possibilidade de se falar sobre uma nova categoria de leitor/a literário/a a partir da leitura na tela, o/a ciberleitor/a. O artigo consiste de uma reflexão a respeito dos deslocamentos ocorridos quanto à identidade do/a leitor/a de literatura infanto-juvenil, na medida em que passa a interagir com a literatura no meio digital.

¹⁸ Disponível em: <www.sergiocapparelli.com.br>.

Quadro 8 – GT 16 – Educação e Comunicação

Autor	Ano	Título do trabalho	Gt	Instituição
Sílvio da Costa Pereira	2008	Mídia-educação no contexto escolar: mapeamento crítico dos trabalhos realizados nas escolas de Ensino Fundamental em Florianópolis.	16	UFSC /Agência Financiadora: CNPq
Sandra de Fátima Pereira; Ivana Sá dos Santos	2008	Nem inimiga, nem aliada: percepções sobre a mídia na prática docente.	16	PUC-MG
Eduardo Santos Junqueira	2009	Como alunos percebem as tecnologias digitais no laboratório da escola: problemas de aprendizagem e os caminhos apontados pela teoria da prática.	16	UFC/ Agência Financiadora: CNPq e FUNCAP
Adriana Hoffmann Fernandes	2010	O narrar hoje e as hibridações nas apropriações das crianças.	16	UNIRIO/Agência Financiadora: CAPES
Gláucia Guimarães; Lígia Karam Corrêa de Magalhães; Raquel Goulart Barreto	2010	Textos multimidiáticos na escola	16	UERJ /Agência Financiadora: FAPERJ
Cláudia Natália Saes Quiles	2010	As salas de tecnologias educacionais: modos de "ensinar" e de "aprender" como traduções de cultura escolar.	16	UEMS
Eliana Maria Do Sacramento Soares; Carla BeatrisValentini	2011	Práticas de letramento digital no contexto da inclusão de laptops educacionais.	16	UCS
Solange Mary Moreira Santos Santos	2011	Tecnologias e ações de formação na prática docente.	16	UEFS
Rafael Da Cunha Lara; Elisa Maria Quartierio	2011	Impressões digitais e capital tecnológico: o lugar das TIC na formação inicial de professores.	16	UDESC
Karla Schuck Saraiva; Edgar Roberto Kirchof	2012	Produção de identidades infantis nos sites Club Penguin e Animalamina.	16	ULBRA

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos trabalhos apresentados na ANPED entre os anos de 2008-2013.

Percebe-se, a partir do quadro 8, que no GT 16 “Educação e Comunicação” foi localizado o maior número de trabalhos que trazem a temática da nossa pesquisa. Após a leitura atenta dos títulos levantados, o que ficou evidenciado não foi a resistência ou a falta de interesse por parte dos/as educadores/as em utilizar as mídias digitais no processo de ensino-aprendizagem com seus/suas estudantes, mas sim o despreparo por parte da escola e educadores/as, pois o uso bem sucedido de computadores para a aprendizagem escolar tem relação com práticas significativas, ou seja, não basta abastecer as escolas com novos equipamentos e recursos tecnológicos para garantir uma educação de qualidade. Desse modo, é preciso contribuir para um melhor desempenho nos processos pedagógicos sobre a importância de iniciativas que venham ao encontro do/a educador/a para que ele/a possa se apropriar de saberes essenciais à sua prática.

O artigo “Produção de identidades infantis nos *sites* Club Penguin e Animalamina”, de Karla Schuck Saraiva e Edgar Roberto Kirchof (2012), chamou-nos a atenção por se tratar de uma pesquisa com *sites* educativos, em que realizaram uma análise de dois *sites* endereçados ao público infantil, que aponta para a conclusão de que, ainda que ambos possuam um público-alvo em comum, além de várias características formais semelhantes (a representação da natureza, a interpelação dos pais, o apelo ao jogo, a interatividade), produzem identidades infantis muito diferentes: enquanto o *Club Penguin*¹⁹, disponível para público do Brasil e do mundo, distingue-se como o produto de uma grande empresa de entretenimento com intuito de consumo; o *Animalamina*²⁰ é um *site* canadense de poesia digital pouco conhecido no Brasil, idealizado por um poeta e desenvolvido em parceria com artistas plásticos, com objetivos de união entre a linguagem do meio digital e a linguagem literária.

Sendo assim, o artigo apresenta um exercício de reflexão sobre dois meios culturais produzidos para a cibercultura destinados ao público infantil, que tem a proposta de realizar uma interatividade entre a linguagem do meio digital e a linguagem literária, que será importante referência, também, para nossa pesquisa, destacando que as reflexões deste artigo situam-se no campo dos Estudos Culturais e, portanto, diferencia-se da nossa pesquisa, que busca a temática relacionada as tecnologias digitais e a LI.

Consideramos importante destacar também o trabalho “Impressões digitais e capital tecnológico: o lugar das TIC na formação inicial de professores”, de Rafael da Cunha Lara e Elisa Maria Quartiero (2011), em que são destacados os resultados de uma pesquisa realizada no ano de 2010 junto a estudantes e professores dos cursos de graduação, oferecidos na modalidade presencial, no município de Florianópolis, pelas duas universidades públicas do Estado de Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

A pesquisa teve como objetivo a identificação e análise dos usos que os/as estudantes e educadores/as de cursos de licenciatura das universidades públicas de Santa Catarina fazem das tecnologias da informação e comunicação, tanto no seu contexto social quanto no de formação. Para tanto, foi feito um mapeamento, que identificou “29 cursos de formação de professores em funcionamento em Florianópolis

¹⁹ Disponível em: <<http://play.clubpenguin.com>>.

²⁰ Disponível em: <<http://www.animalamina.com>>.

– entre as duas universidades (UFSC e UDESC), distribuídos em nove Centros, de acordo com a área de conhecimento da formação” (LARA; QUARTIERO, 2011, p. 5). De acordo com os dados, a temática “[...] tecnologia e educação esta distante dos currículos e práticas dos cursos de formação de professores” (LARA; QUARTIERO, 2011, p. 8).

O artigo destaca, também, que as possibilidades de uso das TIC “[...] permitem uma maior incorporação destes usos em outras práticas cotidianas dos indivíduos” (LARA; QUARTIERO, 2011, p. 8), mas que o uso acontece mais em contextos sociais, na academia seu uso ainda é bastante tímido, pois, das várias opções tecnológicas existentes, no âmbito da formação inicial de professores a maior incidência de usos das TIC recai quase que exclusivamente para a digitação de trabalhos, criação de apresentações e pesquisas de trabalhos na internet.

Lara e Quartiero (2011, p. 15) alertam que não podemos atribuir unicamente às universidades a responsabilidade pelos usos formativos sobre as TDICs, e sim, pensar a formação inicial de educadores/as “[...] em consonância com as políticas governamentais de inserção das tecnologias nas escolas, onde a universidade possa ser um espaço de vivências, discussões e de experiências sobre a questão das TIC nos processos educacionais”.

Vivemos na sociedade da era digital que demanda novos métodos para o processo de ensino-aprendizagem, e o ensino com a tecnologia digital incorporado, não no sentido instrumental, possibilita favorecer este processo numa visão democrática em que o/a estudante é autor/a de seu aprendizado, para tanto, é necessário investir numa formação de educadores/as para atuarem nesse novo contexto digital.

Ao percorrer os GTs – Formação de Educadores, Alfabetização, Leitura e Escrita e Educação e Comunicação – e analisar atentamente os resultados dos trabalhos pesquisados no banco de dados da ANPEd, percebemos que as TDICs fazem parte da vida das pessoas, porém, na escola, esses saberes, precisam ser mais explorados, criando possibilidades amplas de uso dos recursos tecnológicos para serem incorporados no processo de ensino-aprendizagem. Percebe-se no GT 16 – Educação e Comunicação – que há um crescimento nos estudos referentes ao uso das mídias digitais a cada ano, mas o simples uso não significa que os/as estudantes estão incluídos na cultura digital, mas, para isso, precisamos de estratégias voltadas para a inclusão digital tanto de educandos como de educadores/as.

A Pós-Graduação é um espaço de pesquisa, produção de novos conhecimentos e aprimoramento dos já existentes, e o pesquisador inserido neste contexto busca conhecer, analisar e apresentar novas

perspectivas no campo da problemática que pretende pesquisar. Para tanto, torna-se fundamental um levantamento que seja capaz de mapear a produção existente, evidenciando um parecer do que se deseja pesquisar. O Estado do Conhecimento forneceu-nos bases para nosso objeto de pesquisa, visto que é a teoria científica que ampara qualquer atividade prática.

A análise das pesquisas contribuiu, também, para refletir sobre a formação dos/as novos/as educadores/as, e também analisar como os/as pesquisadores/as observam a literatura infantil nos meios digitais, as lacunas existentes entre as pesquisas, as referências bibliográficas utilizadas e, principalmente, que nenhum dos trabalhos analisados apresentam um estudo referente à análise de *sites* educativos que trazem a temática da literatura para a infância na perspectiva de potencializadora para a formação de leitores/as, o que contribui para a importância desta pesquisa.

3.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se constitui qualitativa, visto que essa intervenção responde a questões muito particulares. De acordo com Minayo (2012, p. 21), ela se ocupa com um nível de realidade que “[...] não pode ou não deveria ser quantificado”. Toda pesquisa qualitativa busca pela compreensão do objeto de pesquisa e seus contextos, ou seja, ela “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2012, p. 21).

Desse modo, seguimos o percurso qualitativo por proporcionar os meios técnicos para a objetividade de nossa pesquisa e se enquadra com o propósito de nosso estudo, que tem por objetivo analisar a configuração dos *sites* educativos que trazem a temática da LI, verificando como o literário se evidencia, tendo em vista a análise dos dados e, especialmente, a interpretação, pois entendemos que o pesquisador se aprofunda nas análises e na compreensão dos dados levantados durante a pesquisa.

Sendo assim, para o procedimento da coleta de dados, optamos por aplicar um questionário²¹ aos professores auxiliares de TE que

²¹ Elaboramos um questionário ampliado que envolve outras questões, pois inicialmente pensamos em trabalhar com a formação de educadores de TE, no

trabalham nas SIs da RME de Florianópolis (SC). Para a escolha dos sites em análise, que se deu a partir da seleção de vinte (20) sites indicados pela pesquisadora²² em questionário encaminhado por e-mail aos educadores/as, por meio de um formulário eletrônico do Google Drive no período de 5 de outubro a 26 de outubro de 2015. Na direção de investigar os sites educativos de acesso gratuito e brasileiro mais utilizados por eles/as, consideramos importante partirmos de uma referência de website educativos utilizados por eles/as, sendo que trabalham diretamente com TE no espaço da SI da escola com os/as estudantes dos anos iniciais.

A partir deste questionário foram divididos os *sites* nas categorias **autores**, **obras** e **educativos**, para melhor agrupá-los para análise. Vale ressaltar, que consideramos educativos os *websites* que combinam diferentes informações e atividades que estimulam a aquisição de novos conhecimentos do/a usuário/a infantil. Sendo assim, todos os indicados, de certa maneira, encontram-se nessa categoria. Dentre eles, escolheu-se um de cada categoria para analisar a partir dos critérios propostos por Carvalho (2006).

Optou-se pela divisão em categorias, por considerarmos que se constituem como importante referência na escolha de *sites* educativos para trabalhar com os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo as tecnologias digitais como ferramenta para auxiliar em sua formação. Sendo que, a categoria autores foi escolhida pelo fato de serem autores renomados brasileiros que produzem obras para o público infantil. Na categoria obras, intencionava-nos verificar os títulos de grandes obras reconhecidas pelo público infantil, para verificar como elas se apresentam nas páginas da internet. E, por último, escolhemos a categoria educativo, por ser a mais utilizada pelos/as educadores/as com os/as estudantes.

Em seguida, dentre eles, escolheu-se um de cada categoria para

entanto, a pesquisa delineou-se por outros caminhos e utilizamos apenas uma questão que nos serviu para a análise dos *sites*.

²² A lista dos vinte *sites* que indicamos para os educadores anotarem os que mais utilizavam com os estudantes dos anos iniciais, surgiu a partir de dicas de *sites* educativos encontradas no blog do NTM (<http://nte-floripa.blogspot.com.br/p/auxiliares-de-ensino-de-tecnologia.html>), assim como nos blogs das SIs da RME de Florianópolis. Utilizamos estas listas como referência, porque nosso objetivo buscou analisar os *sites* que realmente fossem possíveis de acessar nas SIs da Rede.

analisarmos a partir dos nove critérios propostos por Ana Amelia Amorim Carvalho (2006), sendo: identidade, usabilidade, rapidez de acesso, níveis de interatividade, informação, atividades, edição colaborativa *online*, espaço de partilha e comunicação.

Concluída essa primeira etapa, para analisarmos as especificidades dos textos literários *online* encontrados nos *sites* educativos selecionados, criamos a categoria linguagem verbal, que destaca os critérios que diferencia um texto infantil *online* de um texto de literatura infantil *online*. Ou seja, verificamos como se apresentam os textos encontrados na internet, buscando um diálogo entre a qualidade e a estética dos textos literários *online*. Dessa maneira, na categoria autor, o *site* escolhido foi da autora Angela Lago²³; na categoria obra, escolhemos o *site*, *Menino Maluquinho*²⁴; e, por último, na categoria educativo, foi selecionado o *site* *O pequeno leitor*²⁵.

3.3 O QUESTIONÁRIO *ONLINE*

Apesar de não utilizarmos nesta pesquisa todas as questões do questionário, consideramos importante apresentarmos esse grupo de educadores/as, mas a ênfase recai na questão relacionada aos *sites* educativos mais utilizados, por isso, fazemos uma breve contextualização do perfil destes profissionais.

A pesquisa foi iniciada com o levantamento das unidades de Educação Básica atendidas pela PMF que têm SIs, as quais contam com o professor auxiliar de TE, totalizando 27 unidades (Quadro 9). No entanto, uma unidade educativa só atende estudantes dos anos finais, como nosso foco de pesquisa é o uso de *sites* educativos com os/as estudantes dos anos iniciais, essa escola não foi incluída, portanto, 26 escolas participam deste levantamento. A RME conta também com nove escolas desdobradas, porém, até o momento que iniciamos o levantamento, as mesmas não eram contempladas pelo professor de TE.

²³ Disponível em: <www.angela-lago.com.br>

²⁴ Disponível em: <<http://meninomaluquinho.educacional.com.br>>.

²⁵ Disponível em: <<http://www.oquenoleitor.com.br>>.

Quadro 9 – Unidades Educativas Básicas da Rede Municipal de Educação de Florianópolis

E.B. Acácio Garibaldi São Thiago	E.B. João Alfredo Rhor
E.B. Adotiva Liberato Valentim	E.B. Gonçalves Pinheiro
E.B. Albertina M. Dias	E.B. José Amaro Cordeiro
E.B. Almirante Carvalhal	E.B. José do Valle Pereira
E.B. Anísio Teixeira	E.B. Luiz Cândido da Luz
E.B. Antônio Paschoal Apóstolo	E.B. Mâncio Costa
E.B. Batista Pereira	E.B. Maria Conceição Nunes
E.B. Beatriz de Souza Brito	E.B. Maria Tomázia Coelho
E.B. Brigadeiro Eduardo Gomes	E.B. Osmar Cunha
E.B. Dilma Lúcia dos Santos	E.B. Osvaldo Machado
E.B. Donícia Maria da Costa	E.B. Paulo Fontes
E.B. Herondina Zeferina da Silva	E.B. Vitor Miguel de Souza
E.B. Henrique Veras	E.B. Virgílio Várzea
E.B. Intendente Aricomedes da Silva	

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Em seguida, em reunião com o grupo de professores de TE, no dia de sua formação mensal no Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM), dia 2 de outubro de 2015, no período vespertino, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em que, após leitura e tomar ciência dos objetivos da pesquisa e assinar, no dia 5 de outubro, foi encaminhado para o *e-mail* do grupo o questionário *online*.

Destacando que das 26 escolas, 23 responderam ao questionário, três não responderam e não justificaram, entramos em contato individualmente na expectativa de respostas, mas não surtiu efeito.

O questionário continha 23 questões, divididas em três partes: 1) dados pessoais; 2) formação; e 3) sala informatizada. Em relação às questões, 14 foram de múltipla escolha e nove dissertativas. Os três *websites* analisados de acesso gratuito e brasileiros, foram selecionados de acordo com a resposta do questionário que buscava investigar quais os *sites*, dentre os listados pela pesquisadora, eram utilizados pelos/as educadores/as. As questões referentes aos dados pessoais e à formação

tiveram por objetivo delinear o perfil dos profissionais²⁶, que são desafiados a todo momento a utilizar as TDICs como ferramenta de apoio no processo de ensino, e nos permitiu conhecer um pouco mais sobre eles/as,.

Constatamos que 95,8%, ou seja, a maioria dos/as educadores/as trabalha 40 horas semanais. Além disso, oito dos educadores pesquisados trabalham a mais de 11 anos na área da educação, seis trabalham a mais de cinco anos, quatro a mais de quatro anos, três trabalham de 16 a 20 anos e dois trabalham a mais de 20 anos na educação, com isso, constatamos que a maioria já tem uma experiência significativa na área da educação, sendo que, na área de professor/a de TE na SME, o número maior de educadores/as trabalha a mais de cinco anos no cargo em consequência do primeiro concurso para a área ser no ano de 2010. Um outro dado relevante é o de que a grande maioria, 15, dos/as educadores/as são efetivos estáveis na SME, já que três estão no período de estágio probatório e seis educadores/as possuem vínculo com a instituição por contratação temporária, na forma de professor substituto.

Com relação à formação acadêmica dos/as educadores/as de TE, 17 possuem especialização, dois possuem mestrado, temos ainda três estudantes de graduação e um mestrando no PPGE/UFSC, na Linha Educação e Comunicação (ECO). A exigência mínima para efetivação no cargo é a de especialista em TE, por isso é significativa a qualificação do grupo. Os três estudantes são contratados por tempo determinado.

Com as perguntas dissertativas realizamos questionamentos referentes a quais *sites* educativos são mais utilizados pelos/as educadores/as de TE, discutimos também sobre as propostas de trabalho com a LI no espaço da SI, assim como as dificuldades encontradas no dia a dia para fazer um trabalho de incentivo à leitura.

Observamos que os/as educadores/as de TE utilizam os *websites* educativos como proposta de inclusão dos/as estudantes no meio digital (em parceria com o/a educador/a regente ou não), porém, quando questionamos sobre o uso de *site* de LI, sentimos dificuldades por parte deles/as em trabalhar com propostas de leitura *online*; responderam positivamente sobre as propostas de leitura na tela do computador serem bem recebidas pelos/as estudantes, no entanto, percebemos que sentem falta de formações que os auxilie nas propostas de leituras com os/as

²⁶ Lembrando que na introdução deste trabalho encontra-se a descrição sobre o cargo do professor auxiliar de TE e a inserção das salas informatizadas na RME.

estudantes que frequentam a SI, assim como um espaço apropriado que inclua todos no ambiente digital.

Nesse sentido, entendemos que questões relativas à implantação das tecnologias digitais nas escolas, não envolvem somente as estruturas físicas e aparelhos, mas envolve, principalmente, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, que são os responsáveis por práticas educativas de incentivo ao uso das TDICs de uma maneira crítica e criativa. Nesse sentido, estar sempre aprendendo as trocas de experiências e a partilha de conhecimentos entre seus pares é fundamental para a melhoria do ensino, assim como uma proposta curricular que busque a inovação na participação ativa e criativa entre educadores/as e educandos/as.

A formação precisa ser encarada como um processo permanente e integrado no dia a dia entre educadores/as, educandos/as, escolas e universidades, criando novas possibilidades de trocas. Diante do atual cenário da educação e das transformações sociais e culturais que, com as TDICs, se transformam rapidamente, Sibilia (2012, p. 14) aponta que “há uma divergência de época: um desajuste coletivo entre os colégios e seus alunos na contemporaneidade, que se confirma e provavelmente se reforça dia a dia na experiência de milhões de crianças e jovens de todo mundo”. Por isso, o desafio é enorme, e acreditamos que a união entre escolas e universidade pode ser uma das alternativas, a fim de promover ações com intuito de colaborar na formação dos/as estudantes.

A RME de Florianópolis tradicionalmente desenvolve atividades de capacitação continuada e qualificação profissional de seus servidores, mas o que gostaríamos de enfatizar não é a formação que busca somente o aperfeiçoamento, a qualificação ou a progressão na carreira, mas sim uma capacitação coerente com a vivência escolar e inovadora que esteja em harmonia com o currículo da escola. Nóvoa (2013) afirma que “[...] educar não é uma atividade transmissora, mas de criatividade. Educação é um espiral interminável. Não se conclui a formação, ela é continua”²⁷.

Para o autor, “na sociedade do conhecimento, só há uma maneira de incluir: é conseguir que as crianças adquiram conhecimento”²⁸, ou seja, nossas crianças não podem sair da escola sem o conhecimento mínimo para se integrar e participar ativamente das sociedades do

²⁷ Palestra proferida por Antônio Nóvoa no 4º Encontro Nacional das Licenciaturas (Enalic) e do 3º Seminário Nacional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), em Uberaba, Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), 2013.

²⁸ Idem nota de rodapé 27.

conhecimento, pois o suporte e o investimento são importantes, mas nenhuma reforma educacional tem valor se a formação dos docentes não for encarada como prioridade.

4. MAPEANDO OS *SITES* EDUCATIVOS

Neste capítulo apresentamos a lista com os vinte sites educativos, como já destacado, divididos nas categorias: autores, obras e educativos (Quadro 10). Em seguida, mostramos um de cada categoria com as análises, de acordo com os critérios proposto por Carvalho (2006) e a categoria linguagem verbal para as especificidades dos textos literários *online*. Sendo que, dentre todos os indicados, os escolhidos para analisarmos foram: categoria autor o site da autora Angela Lago²⁹; categoria obra o site referente ao livro O Menino Maluquinho³⁰, de Ziraldo; e o site O pequeno leitor³¹.

Quadro 10 – Categorização dos *sites* educativos

Categorias	<i>Sites</i>	URL/Link Endereço eletrônico
Autores	Angela Lago	http://www.angela-lago.com.br
	Ruth Rocha	http://www.ruthrocha.com.br/home
	Sergio Capparelli	http://www.capparelli.com.br/
Obras	Sítio do Pica-pau-amarelo	http://sitio.globo.com/
	O Menino Maluquinho	http://meninomalquinho.com.br
Educativos	Arkos	http://www.arkos.com.br
	Canal Kids	http://www.canalkids.com.br
	Contando histórias	http://www.contandohistorias.com.br
	Discovery Kids	http://discoverykidsbrasil.uol.com.br/
	Duendes	http://www.duendes.com.br/
	Escola Games	http://www.escolagames.com.br

²⁹ Disponível em: <www.angela-lago.com.br>.

³⁰ Disponível em: <<http://meninomalquinho.educacional.com.br>>.

³¹ Disponível em: <<http://www.opequenoleitor.com.br>>.

	Iguinho	http://iguinho.com.br/
	Mundo da Criança	http://www.mundodacrianca.com/
	O pequeno leitor	http://www.opequenoleitor.com.br/
	Plenarinho	http://www.plenarinho.gov.br/
	Revista recreio	http://recreio.uol.com.br/
	Smartkids	http://www.smartkids.com.br/
	TV Cultura	http://cmais.com.br/aloescola
	Turma da Mônica	http://www.turmadamonica.com.br
	Zuzubalândia	http://iguinho.com.br/zuzubalandia

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Torna-se importante destacar que todos os *sites* listados podem ser considerados educativos, no entanto, cabe lembrar que cada um tem um objetivo diverso, sendo que o principal propósito do educativo é ensinar, ou seja, contribuir para que o/a usuário/a obtenha novos conhecimentos com desafios, seja por meio de jogos, atividades de leitura com interatividade, entre outros, e alguns possuem grande valor pedagógico e são muito utilizados por profissionais da educação que acreditam que o/a estudante aprende melhor quando o processo de ensino-aprendizagem é mais dinâmico e desafiador. Existem também *sites* que são produzidos apenas com fins comerciais, mas podem ser usados com fins educacionais, desde que sejam contextualizados com os objetivos do educador. Sendo assim, cabe aos educadores/as fazerem escolhas sobre as melhores opções de *websites* e saber como e quando utilizá-los.

4.1 O SITE DE ANGELA LAGO NA CATEGORIA AUTORES

Na categoria **autores** escolhemos para analisar o *site* <<http://www.angela-lago.net.br/>>, da autora Angela Lago, que foi criado no período de 1996 e 1998, em parceria com estudantes de diferentes escolas. De acordo com Nascimento (2009, p. 169), ela se interessou pelas mídias digitais na década de 1990, unindo esses recursos com suas técnicas de pintura utilizadas para ilustrar suas histórias.

Angela Lago é uma autora de prestígio na contemporaneidade, com mais de trinta anos de experiência como autora e ilustradora, seus livros foram publicados no Japão, Estados Unidos, México, Europa, Venezuela, China, entre outros. O livro *Cena de rua*³² (LAGO, 1994) é uma de suas obras que tem mais destaque, publicado no Brasil, México, França e Estados Unidos, ganhador de diversos prêmios nacionais e internacionais. Outros prêmios da autora são: Jabuti³³, O melhor para a criança³⁴, Bienal Internacional da Bratislava³⁵, entre muitos outros.

Nessa mesma perspectiva, encontra-se o *site* da autora com obras produzidas especialmente para a internet, com efeitos visuais, sonoros e narrativas que envolvem o/a usuário/a³⁶ com interatividade e jogos de alfabetização. O *site* também já recebeu diversos prêmios entre eles: Selo Nota 10 Escola Net³⁷, Selo Melhores *sites* do Brasil / *Links & Sites*³⁸, Selo Três estrelas / Guia de Internet / Folha (UOL)³⁹, Selo Estrelas do Estúdio / Estudo@Web⁴⁰. O *site* já tem mais de 18 anos, de acordo com as informações encontradas durante a análise, no entanto, continua sendo referência em *site* educativo. A partir de dezembro de 2011, a página passa a ser mantida por Felipe Abranches, sendo que a única modificação foi em relação ao acréscimo de um catálogo completo dos livros da autora.

³² O livro *Cena de rua* (LAGO, 1994) integra a antologia “The Best Picture books of world”, de Abhram Press, de Nova York.

³³ Em 1982, recebeu o prêmio Prêmio Jabuti de Ilustração, Câmara Brasileira do Livro, pelas ilustrações do livro *O Pintassilgo Azul*. Em 2000, pelo livro *Indo não sei aonde buscar não sei o quê*.

³⁴ Prêmio *O Melhor para a Criança*, Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, pelo texto e ilustrações do livro *Uni duni e Tê*.

³⁵ Em 2007, recebeu o prêmio da Bienal Internacional da Bratislava pelas ilustrações do livro *João Felizardo o rei dos negócios*.

³⁶ Utilizamos o termo usuário/a na análise dos *sites* para identificar a criança/leitor/a navegador/a.

³⁷ Selo Nota 10 Escola Net – Escola de educação continuada e a distância, cuja missão é desenvolver e tornar acessíveis serviços de qualidade em informação, cultural e educação.

³⁸ Selo Melhores *Sites* do Brasil / *Links & sites*, pela <netwaybbs.com.br>.

³⁹ Selo Três Estrelas / Guia da Internet / Folha (UOL) – o melhor da rede mundial, que são 600.

⁴⁰ Selo / Estudo@Web – em parceria com <caleoio.com>, uma empresa que desenvolve portais e sistemas tais como AOL, Abril, Funarte, IBGE dentre outros. Disponível em: <http://mx.mackenzie.com.br>.

No *site* o/a usuário/a encontra histórias interativas, brincadeiras e atividades, para explorar as palavras ao clicar e ouvir sua pronúncia, assim como interagir com as sílabas que se movimentam e convidam a continuar com a atividade, provocando uma interação desde a sua abertura, sobre a qual vão surgindo letras, desenhos e outros, como mostra a Figura 1.

Figura 1 – Abertura da página do *site* de Angela lago



Fonte: <<http://www.angela-lago.net.br/>>.

Portanto, na análise do *site* o primeiro critério de qualidade de um *site* educativo, defendido por Carvalho (2006), que destacamos é o de **usabilidade**, pois a estrutura da página contribui para orientar o

navegador a explorar todas as possibilidades, sendo fácil de usar e de aprender a usar, causando uma satisfação no/a usuário/a utilizá-la.

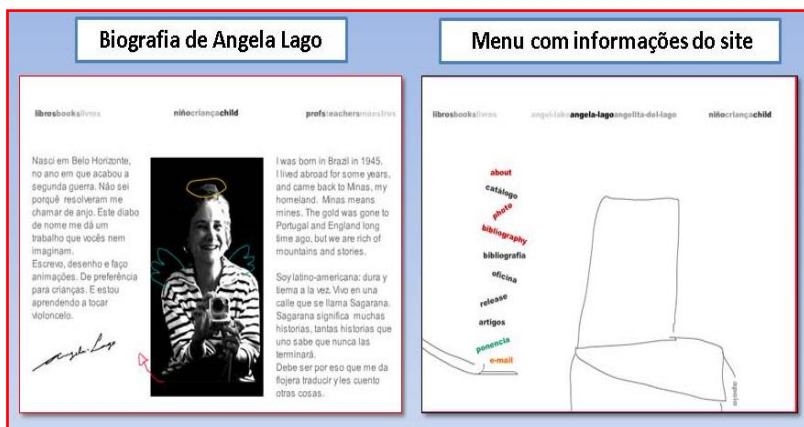
No critério rapidez de acesso, tivemos algumas dificuldades em relação às “hiperligações quebradas” (CARVALHO, 2006, p. 39). Em mensagem pessoal com a autora por meio da rede social *Facebook*, explicamos as dificuldades de acesso, e ela nos informou que estavam com problemas na URL (Localizador Universal de Recurso) da página. Em seguida, retornou informando que já haviam arrumado e agradeceu sobre a informação, explicitando, assim, o interesse dos produtores da página pela manutenção da mesma. Portanto, depois da manutenção da URL, o critério **rapidez de acesso** foi logo percebido, pois os *hyperlinks* (*links*) são eficazes e contribuem para a facilidade da navegação, além de serem atrativos com movimentos e sons.

Clicando com o *mouse* em cada uma das figuras (*links*), surgem novos itens do menu com sons específicos, convidando o/a usuário/a à interatividade já na tela inicial, motivando a explorar o *site* de acordo com a proposta de **níveis de interatividade** de Carvalho (2006).

Disponibilizadas em formatos diferentes com áudio, texto e interatividade com o/a usuário/a por meio do primeiro item que dá entrada ao *site*, percebemos o critério **informação**: o nome da autora na página inicial, que se movimenta sozinho quando passamos o *mouse*, transforma-se em um pequeno anjo, e neste item as informações são endereçadas ao público adulto, com acesso ao catálogo com as publicações da autora, sugestões para educadores/as, contato de *e-mail*, artigos, oficinas, entre outros.

No entanto, possivelmente o que mais prende a atenção do/a internauta é em relação à bibliografia da autora, pois com um simples *clic* do *mouse* o/a usuário/a transforma a foto de Angela Lago, incluindo nela asas e auréolas de anjos e um rabinho de diabo (Figura 2), com um fundo musical de um violoncelo, que diz estar aprendendo a tocar, nesse momento brincadeira e jogo se anunciam na proposta.

Figura 2 – Biografia de Angela Lago e menu de informações

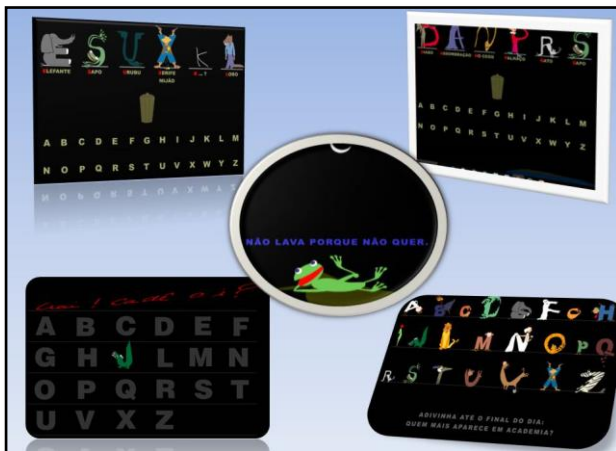


Fonte: Elaborada pela pesquisadora com captura de tela do *site*, disponível em: <www.angela-lago.com.br>.

No critério **identidade**, encontramos facilmente as informações da página com nome, data de criação, propósitos e finalidades, porém, tivemos dificuldades para identificar a data da atualização das informações da página, que, de acordo com Carvalho (2006), é importante, pois através dela que identificamos a atualidade das atividades e/ou textos *online*, entre outros. A autora destaca que essas informações podem ser apresentadas também por meio da indicação de “novidades”, porém, não encontramos este item em nenhum formato.

As **atividades** de um *site* devem ter como principal objetivo levar os/as estudantes a conhecerem a informação nele disponível (CARVALHO, 2006), nesse caso, o *site* de Angela Lago disponibiliza atividades envolventes que levam o/a usuário/a para além do divertimento, isto é, a aprender com suas atividades diversificadas, que são acompanhadas de sonorização das letras. Na Figura 3, disponibilizamos cinco atividades diferentes para melhor visualização, e percebe-se, nesse caso, que as atividades são endereçadas as crianças que estão conhecendo as letras, pois em cada uma é preciso clicar nas letras do alfabeto ou na palavra para dar sequência a atividade. As imagens são um atrativo a mais que contribuem para a interação com o/a usuário/a, que, ao clicar na letra, além de ouvir o som, diverte-se com o recurso utilizado de animação.

Figura 3 – Alfabeto com animação



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com captura de tela do *site*, Disponível em: <www.angela-lago.com.br>.

O critério **edição colaborativa online**, que serve para disponibilizar ferramentas colaborativas ao usuário/a (fóruns de discussão, *chat*, entre outros), não foi encontrado no *site*. Esse critério é uma ferramenta importante para estreitar as relações entre os internautas e ampliar o conhecimento através das mídias digitais, pois possibilita ao navegador trocar experiências, tirar dúvidas, colaborar num mesmo projeto ou até mesmo num desafio de jogo em parceria, desde que tenha acesso a internet. Pode ser também uma excelente ferramenta de contato do/a usuário/a com o produtor do *site*, no entanto, o critério de **comunicação** encontra-se nessa mesma perspectiva, mesmo havendo um espaço onde a comunicação acontece via *e-mail*, ele encontra-se desativado, não disponibilizando nenhum contato com o responsável pela página para esclarecimentos ou dúvidas do/a usuário/a.

No critério **espaço de partilha**, em que são disponibilizados trabalhos realizados pelo/a usuário/a, encontramos um *link* de acesso ao usuário/a que queira enviar uma versão da história *Tangolomango dos ETs*⁴¹ e outro *link* com um concurso de histórias, onde as melhores foram publicadas na página. Torna-se importante destacar que somente o que já foi enviado para o *site* está publicado, uma vez que esses

⁴¹ O tangolomango é uma brincadeira folclórica (cantiga de roda), geralmente começa com dez elementos, que vão diminuindo a cada estrofe.

acessos durante a análise se encontravam fora de ar, não permitindo o envio de novos textos.

Os textos literários *online* estão dispostos de uma maneira que facilita a leitura escrita e visual, provocando o/a leitor/a que fica cada vez mais curioso em explorar os *links* de acesso a outras atividades. A autora traz para o *site* uma releitura de seu livro impresso *Sete histórias para sacudir o esqueleto* (LAGO, 2002) (Figura 4). Este livro traz sete casos de assombração com muito humor e fantasia, há esqueletos e cemitérios, as ilustrações perfeitas e significativas também são de Angela Lago.

Figura 4 – Capa do livro *Sete histórias para sacudir o esqueleto*



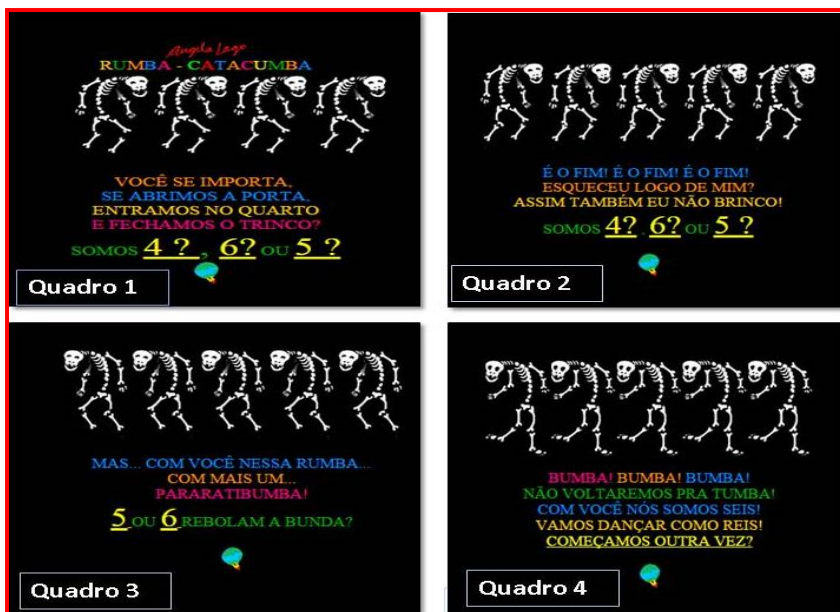
Fonte: <http://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=40223#/6/>

O *site* faz, também, um recorte da história e apresentam, no formato digital, a obra *Uma Rumba Catumba*, que, diferente do impresso, as imagens dos esqueletos se movimentam e convidam o internauta a interagir com o texto verbal, na escolha dos caminhos para brincar com dançando rumba ao somar os esqueletos, permitindo que a criança brinque com as palavras. Nesse processo, o/a leitor/a torna-se um coautor (CUNHA, 2008), pois é capaz de alterar constantemente a sequência e escolher o final do texto.

Configurando o/a leitor/a imersivo/a, que Santaella (2004) destaca como aquele/a que navega em conexões não lineares, o recurso utilizado de animação dos bonecos dançando, aparentemente simples, torna o texto **interativo**, primeiro quando Carvalho (2006) destaca que o/a usuário/a tem que ser desafiado a explorar o *site* para se sentir envolvido e interessado; segundo na categoria **linguagem verbal**, uma vez que a interatividade do/a leitor/a navegador/a contribui para a continuidade do texto, que se apresenta inovador, expressivo e poético (AZEVEDO, 1999), ou seja, foge do normal com conexões não lineares, proporcionando linguagem, estranhamento e reinterpretação (SOUZA, 2015).

Na figura 5 organizamos um quadro com quatro movimentos do esqueleto em interatividade com o navegador. A primeira imagem que aparece é de quatro esqueletos dançando *Rumba-Catumba* que perguntam ao/a leitor/a: “Você se importa, se abrimos a porta, entrarmos no quarto e fechamos o trinco?”. Em seguida, ele/a clica no número correspondente a quantos esqueletos aparecem na tela (Figura 5, quadro1). Ao clicar no número correspondente a pergunta, abre outra página dizendo: “É o fim! É o fim! Esqueceu logo de mim? Assim também eu não brinco!” (Figura 5, quadro 2). Instigando a contar novamente e acrescentar o número de *Rumba-Catumba*, onde aparece uma nova mensagem: “Mas... Com você nessa rumba com mais um pararatibumba! 5 ou 6 rebolam a bumba”? (Figura 5, quadro 3). Se o/a usuário/a errar o número de esqueletos, os mesmos aparecem destruídos caindo ao chão e, como mensagem final, avisam: “Te vemos na catatumba!”. Novamente o/a leitor/a deve clicar em outro número, pois agora a mensagem é que ele/a faz parte do *Rumba-Catumba* (Figura 5, quadro 4).

Figura 5 – Uma Rumba-Catumba



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com captura de tela do *site*, disponível em: www.angela-lago.com.br.

Neste mesmo contexto, encontra-se ainda o *link* com a clássica história de *Chapeuzinho Vermelho*, que ganha versões variadas a partir da continuidade dada pelo/a usuário/a que tem que interagir clicando nas imagens. As escolhas levam à versões diferentes da narrativa, fazendo voltar ao início da história, portanto, só se consegue terminar a história aparentemente, por isso o nome que a autora deu a história é *A interminável Chapeuzinho* (Figura 6). Dessa forma, Santos (2009, p.7 5) destaca que “torna-se extremamente adequado o adjetivo interminável com que o *site* qualifica a história que instiga o/a leitor/a a escrever, e que se anuncia desde as primeiras telas do *site*”.

Figura 6 – A interminável Chapeuzinho



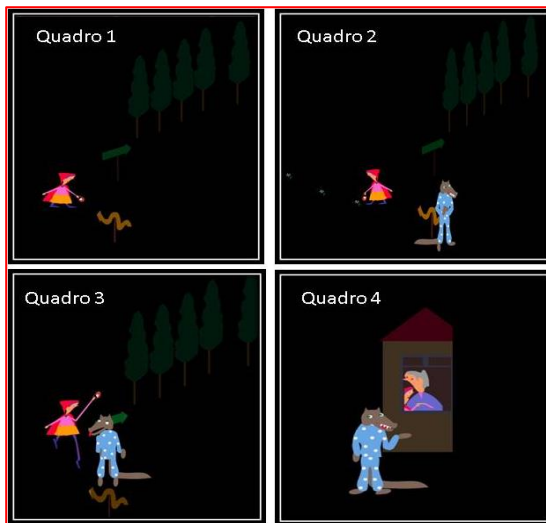
Fonte: <<http://www.angela-lago.com.br>>.

A história da *A Interminável Chapeuzinho*, de Angela Lago, é narrada sem o uso do código verbal, lembrando que nos aspectos da linguagem visual, conforme motivos escrito anteriormente, além dos critérios de Carvalho (2006), destacamos também se a linguagem é significativa e tem literariedade. Nessa história, a linguagem visual ganha destaque, as imagens, sons e movimentos estão em harmonia e contribuem para a compreensão da história, com características que envolvem e motivam o/a leitor/a, potencializando, assim, o encontro com o texto literário infantil disponível na internet.

Percebemos nessa história as potencialidades do texto literário *online*, explorada pela hipertextualidade permitida pelas tecnologias digitais. Rosing (2009) destaca que é importante que o/a leitor/a de hoje além de entender o código da linguagem verbal, também consiga fazer a leitura pelo uso estético da linguagem, nesse caso, linguagem visual, já que vivemos numa sociedade que a linguagem visual está presente nas situações cotidianas de todos, inclusive modificando o modo de representação do texto escrito e visual (SIBILIA, 2012).

O *site* de Angela Lago apresenta o que Cunha (2008) classifica como formas diferentes de apresentação do texto literário *online*, uma vez que o/a leitor/a navegador/a é convidado/a, entre muitas possibilidades, a construir e escolher percursos, possibilitando ao/à leitor/a iniciante experimentações diferenciadas da leitura no livro impresso. Em *A interminável Chapeuzinho*, o/a leitor/a tem a possibilidade de optar por diversas alternativas, na Figura 7, criamos um quadro com as imagens com diferentes desfechos disponíveis para escolher, entre as opções ele/a pode clicar na Chapeuzinho se preferir que ela siga o caminho indicado pela mãe ou não (Figura 7, quadro 1), sendo um caminho o encontro da Chapeuzinho com o Lobo (Figura 7, quadro 2). Durante o encontro dos dois o/a leitor/a tem a opção, ainda, de clicar na Chapeuzinho que bate na cabeça do Lobo e vai embora para a casa da vovó (Figura 7, quadro 3). ou se clicar no Lobo que segue para a casa da vovó antes da Chapeuzinho (Figura 7, quadro 4). Nessa parte também tem a opção de deixar o Lobo entrar na casa da vovó ou a vovó expulsa o Lobo com uma panelada na cabeça dele.

Figura 7 – Opções de caminho que o/a leitor/a pode escolher na história



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com captura de tela do *site*, disponível em: <www.angela-lago.com.br>.

Desse modo, existem muitas possibilidades ainda no hipertexto, em que dependendo do caminho que o/a navegado/a escolhe aparecem os caçadores, que, confusos, leem o livro para saber o que está acontecendo, o Lobo, também aparece lendo o livro demonstrando o estranhamento com os caminhos escolhidos. A história é **interativa** nos conceitos de motivação para o/a usuário/a explorar o texto (CARVALHO, 2006), mas principalmente na categoria linguagem verbal a história é narrada pelo comando do internauta quando clica nas imagens e elas se movimentam e seguem os caminhos para os desfechos da narrativa escolhido, proporcionando ao/à pequeno/a leitor/a o estranhamento e a reinterpretação (MIALL, KUIKEN, 1999; SOUZA, 2015). Por ser uma história mundialmente conhecida e a possibilidade de mudar o conhecido destino das personagens, proporciona uma leitura que foge do normal (AZEVEDO, 1999).

A leitura realizada por meio das imagens perfeitamente utilizadas pelos produtores da história, conta também com a trilha sonora na voz de Edith Piaf, *La vie en rose*. Os ruídos acontecem em cada desfecho com sonoridades diferentes, que, bem explorados, disponibiliza uma infinidade de recursos de leitura navegativa. De acordo com Santaella (2004), este é o perfil do/a leitor/a imersivo que com criatividade e seleção dos caminhos, navega pelo meio virtual com infinitas possibilidades. Portanto, consideramos a história *A interminável Chapeuzinho*, de Angela Lago, como texto de LI online, cuja linguagem literária é compreendida como arte e seu compromisso é com a ficcionalidade e a estética.

O site de Angela Lago tem outros atrativos, como o de clicar no desenho do barquinho de papel na página inicial, no qual o internauta encontra a canção infantil popular *O sapo não lava o pé* e que ajuda o sapo com a letra da canção, pois ele esquece constantemente. Ao mesmo tempo em que ao clicar no gatinho pode interagir com a menina que procura por ele. Em outra história encontrada nesse mesmo link, o/a leitor/a ao clicar na imagem do papagaio que está na lua para ouvir a *História para dormir mais cedo* (Figura 8, quadro 1), ele/a escuta a narração e tem a possibilidade de fazer a leitura acompanhando o movimento das palavras em destaques, em que as personagens ficam em lugares diferentes dos seus respectivos nomes (Figura 8, quadro 2), no final da leitura, o/a leitor/a tem que colocar em ordem todas as personagens que estão fora do lugar arrastando com o mouse a imagem até a escrita da palavra (Figura 8, quadro 3).

Figura 8 – História para dormir mais cedo



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com captura de tela do *site*, disponível em: <<http://www.angela-lago.com.br>>.

Desse jeito, existe no *site* de Angela Lago um caminho de descobertas da literatura infantil com imagem, som, movimento e interação, com potencialidade de sensibilizar o/a pequeno/a leitor/a para a leitura literária. Percebemos no *site* as possibilidades dos recursos digitais utilizados que convidam o/a navegador/a a participar da história, escolhendo outras possibilidades de finalizá-la com diversos caminhos possíveis, estabelecendo a interação entre leitor/a/autor/a. Nesse sentido, Hunt (2010) ainda aponta que as novas formas de histórias encontradas nos textos *online*, não se pautam nas regras de narrativas com personagens, espaço, atmosfera, tema ou motivo, o texto literário *online* assume formas, sons, vozes, músicas, ou seja, a interação entre o/a leitor/a navegador/a e a obra de forma não linear com infinitudes de possibilidades de leitura.

4.2 O SITE MENINO MALUQUINHO NA CATEGORIA OBRAS

Na categoria **obras**, escolhemos para analisar o *site* <<http://meninomaluquinho.educacional.com.br>> por se tratar do título de livro de maior sucesso de Ziraldo Alves Pinto, lançado em 1980. O autor além de pintor é cartazista, jornalista, teatrólogo, chargista,

caricaturista e escritor, e teve seu talento reconhecido internacionalmente, ganhando diversos prêmios nacionais e internacionais, entre eles o prêmio Jabuti da Câmara Brasileira do Livro⁴². Seus livros já foram traduzidos para vários idiomas, entre eles, espanhol, italiano, inglês, alemão e francês, e seus personagens foram adaptados para televisão, cinema, teatro e internet. Sua arte gráfica também pode ser identificada em logotipos, ilustrações, cartazes e outros.

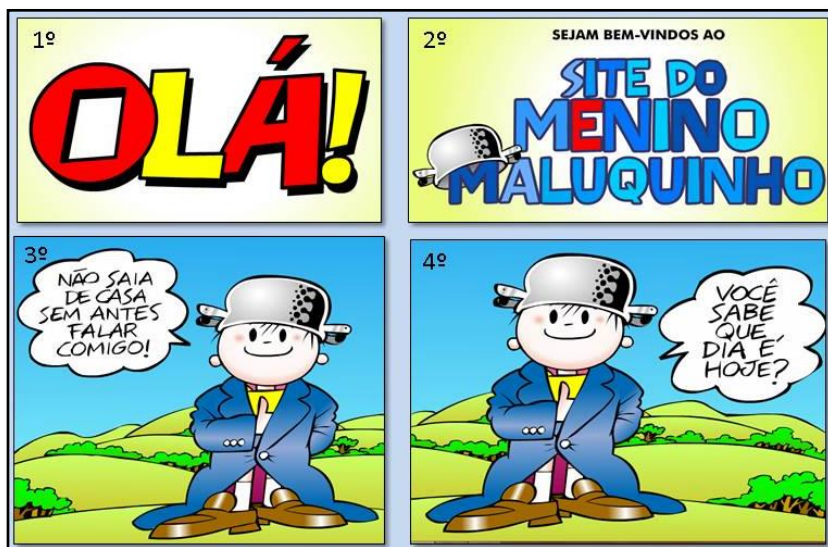
A obra *O Menino Maluquinho* fez muito sucesso e continua sendo conhecida e reconhecida ao longo dos anos. Numa narrativa criativa, Ziraldo conseguiu transmitir aos/as leitores/as em poucas páginas e ilustração simples, mas muito significativa, a história de uma criança sapeca e feliz. O livro atrai leitores/as de todas as idades, levando adulto ou criança a refletir sobre a infância e suas brincadeiras.

Acompanhando a revolução das tecnologias digitais, em 2002 foi criado o *site* educativo *Menino Maluquinho*, em que se encontra a versão *online* do livro original, especialmente adaptada para a internet. A página foi criada com parceria entre Ziraldo e a plataforma do Portal Educacional. Percebe-se que é atualizado constantemente, pois além de alguns *links* terem datas, os assuntos abordados são atuais, inclusive com datas comemorativas do dia que o/a usuário/a acessa a página.

Encontramos no *site*, além da versão *online* da história, vídeos, jogos, quadrinhos e muita informação sobre diversos assuntos, que iremos descrever em seguida. Logo na abertura percebemos efeitos sonoros e a imagem do Menino Maluquinho conversando com o/a usuário/a, os movimentos são simples mais significativos para uma apresentação (Figura 9).

⁴² Em 1980, Ziraldo recebeu o prêmio Jabuti, da Câmara Brasileira do Livro, em São Paulo, com o livro *O Menino Maluquinho*.

Figura 9 – Abertura do *site Menino Maluquinho*



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com captura de tela do *site Menino Maluquinho*.

Em seguida, surge o menu com nove *links* de acesso a página, acompanhado com o efeito sonoro de um assobio, que só finaliza quando o/a usuário/a clica em um dos *links* (Figura 10). O menu é visível e de fácil acesso às outras páginas, além de acompanhar todas as páginas que o/a usuário/a abrir (Figura 11), não precisando voltar à página inicial, facilitando a navegação.

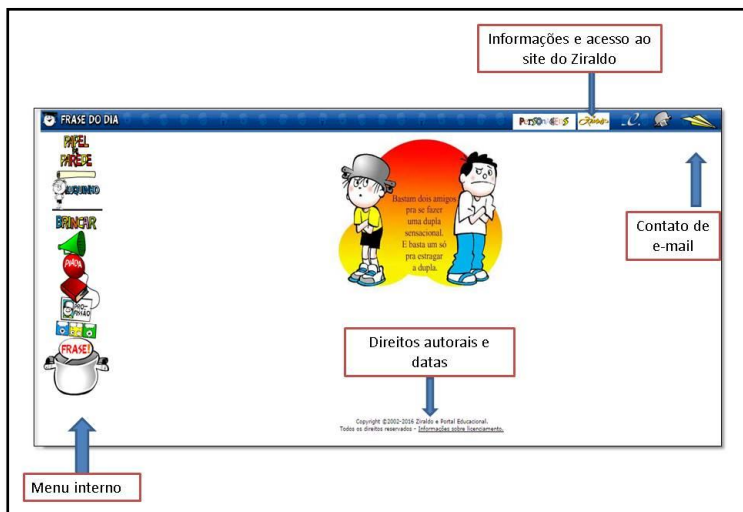
Ainda na abertura da página, aparece o contato de *e-mail* e as informações da página são encontradas no canto superior do lado direito. O/a usuário/a tem a sua disposição uma variedade de atividades, para escolher a que mais interessa ou de acordo com a proposta de atividade do/a educador/a.

Figura 10 – Menu inicial da página



Fonte: Site Menino Maluquinho.

Figura 11 – Menu nas páginas internas do site



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com captura de tela do site [Menino Maluquinho](#)

Ao navegar nas páginas o/a usuário/a tem a sua disposição algumas dicas e curiosidades, como no *link* *história do dia* que é atualizado periodicamente com assuntos diversos, no dia 10 de março a história do dia era sobre a fundação do Corpo de Bombeiros em São Paulo (Figura 12, 1). No *link* profissão só aparece informação se o dia de acesso for de uma data comemorativa, ao contrário, o/a usuário/a encontra a mensagem de que naquele dia não se comemora nenhuma profissão (Figura 12, 2). Contém também um *link* com acesso a frases (Figura 13, 1) e piada do dia (Figura 13, 2), que são atualizadas constantemente, pois a página apresenta o mês e ano de acesso.

Figura 12 – História do dia e Profissão

1

10 de março

1880

Fundação do corpo de bombeiros de São Paulo

Antigamente, quando tinha um incêndio, mulheres, homens e crianças faziam uma fila do lugar que estava pegando fogo até o poço mais próximo e passavam baldes de mão em mão até a água chegar às chamas. Mas as cidades foram crescendo, os prédios ficaram mais altos e foi preciso achar um outro jeito de acabar com o fogo. Então, pessoas passaram a ser treinadas para apagar incêndios e socorrer as vítimas. Eram os primeiros bombeiros. Hoje em dia, os bombeiros fazem até mais do que isso. Eles realizam salvamentos, prestam socorro em casos de afogamento, ajudam quando há inundações, deslizamentos, catástrofes e calamidades públicas. Muitos acham que eles são verdadeiros heróis.

Copyright ©2002-2016 Ziraldo e Portal Educacional.
Todos os direitos reservados - Informações sobre licenciamento.

História do dia

2

10 de março

Eu não encontrei nenhuma profissão que seja comemorada hoje.
Mas não se preocupe, eu e meus amigos vamos continuar pesquisando e se encontramos alguma profissão logo vamos homenageá-la.

Ano de atualização 2016.

↓

Copyright ©2002-2016 Ziraldo e Portal Educacional.
Todos os direitos reservados - Informações sobre licenciamento.

Profissão

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com captura de tela do *site* [Menino Maluquinho](http://MeninoMaluquinho.com.br).

Figura 13 – Frases e Piada do dia



Saber de cor não é saber.
Papagaio também sabe
e gato come ele.

Frases

3

Copyright ©2002-2016 Ziraldo e Portal Educacional.
Todos os direitos reservados - Informações sobre licenciamento.



De mim pra mim
Um maluco estava escrevendo uma carta quando chegou o outro maluco
- Que é que você está fazendo?
- Escrevendo uma carta.
- Pra quem?
- Pra mim mesmo.
- E o que diz a carta?
- Sei lá! Ainda não recebi...

4

Piada do dia

Ano de atualização 2016

Copyright ©2002-2016 Ziraldo e
Todos os direitos reservados - Informações

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com captura de tela do site: [Menino Maluquinho](#).

Logo no início já percebemos que o foco desse *site* não é o jogo, eles estão presentes, mas os principais atrativos são a leitura do livro *online*, as tirinhas, frases, piadas e histórias. Portanto, o primeiro critério de qualidade de um *site* educativo defendido por Carvalho (2006), a **identidade**, foi facilmente encontrado, além de em todas as páginas estarem disponíveis a data da criação, atualização e nome do produtor com acesso à informações sobre licenciamento.

O critério **rapidez de acesso** também foi logo detectado pela facilidade da navegação e hiperligações (*links*) eficazes. No critério de **usabilidade**, mesmo sendo fácil de usar e contribuir para a compreensão da estrutura da página (CARVALHO, 2006), apresenta-se de forma parcial, uma vez que no aspecto gráfico percebemos que os quatro acessos destacados nas Figuras 12 e 13 apresentam assuntos interessantes e curiosos, porém, os textos se mostram lineares como no texto impresso, e não apresenta possibilidades de mudança de tamanho

de fontes e cores, item que consideramos de grande importância para leitores/as iniciantes. Somente nos itens profissão e história do dia o/a leitor/a tem a opção de ouvir o áudio por uma voz de criança do sexo masculino. De acordo com Carvalho (2006), um *site* deve respeitar alguns padrões de acessibilidade para que o/a usuário/a possa modificar e/ou adaptar a informação de acordo com suas necessidades, diminuindo, assim, a chance de desestimular a navegação.

Na sequência, com o *click* do *mouse* o/a usuário/a encontra diversas tirinhas, a página disponibiliza um *link* de acesso com 23 opções desse gênero textual, que geralmente atrai a atenção dos/as jovens leitores/as, pois os textos são curtos com ilustrações significativas e normalmente carregadas de humor. Sabemos que os quadrinhos compõem outro gênero textual que não o literário, no entanto, pode ser uma possibilidade de incentivo à leitura para o/a leitor/a em formação, desenvolvendo uma forma diversificada de leitura, além de serem facilmente encontradas no suporte digital em diversos formatos.

Cabe destacar que as tirinhas de Ziraldo disponíveis no *site Menino Maluquinho*, mesmo estando nas páginas da internet, não apresentam nenhuma interatividade com o/a leitor/a navegador/a. Elas apresentam-se estáticas e lineares, sem movimento ou áudio, nada que motive o/a usuário/a a explorar as histórias, pois ele/a tem que ser desafiado/a no meio virtual para se sentir envolvido/a e interessado/a em continuar a leitura. Outro fato que desestimula e dificulta a leitura das tirinhas neste *site*, é pelo fato de não haver a possibilidade de ampliar os quadros ou mudar o tamanho de fontes.

Figura 14 – Tirinha disponível no *site*



Fonte: *Site Menino Maluquinho*.

Percebe-se que as potencialidades do espaço virtual são pouco exploradas, principalmente em relação aos aspectos gráficos, pois as TDICs hoje possibilitam infinitas interfaces que facilitam a leitura nos meios digitais e podem proporcionar a linguagem verbal de uma forma inovadora e interativa.

No acesso *brincar* o/a usuário/a encontra dois *links*: um de jogos educativos e o outro de passatempo. No *link* jogos, encontram-se atividades educativas de jogo da memória, jogo da velha, palavras cruzadas, jogo dos sete erros, entre outros. Alguns têm áudio e a opção de escolher o nível de dificuldade fácil ou difícil. Apesar deles não serem o atrativo principal do *site*, percebemos que se apresentam de forma linear, o nível de dificuldade é baixo, o que pode torná-los desestimulante. O jogo pode ser usado para brincadeiras e distração, mas também para fins pedagógicos, no entanto, é preciso que seja interessante e desafiador para o/a estudante, pois esses/as são nativos/as digitais, ou seja, estão acostumados/as com jogos eletrônicos fora da escola, muitas vezes, com muita interatividade e desafiadores.

No *link* passatempo acreditamos que as atividades são mais voltadas para fins pedagógicos ou para responsáveis, a página não tem nenhuma indicação sobre isso, porém, são atividades para serem impressas e dicas de como montar alguns objetos para brincadeiras. Na figura 15, organizamos os dois acessos, jogos e passatempo, em quadro único para visualização completa.

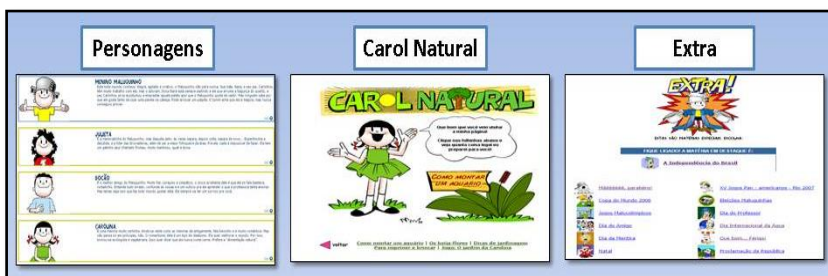
Figura 15 – Acesso Brincar



Fonte: Elaborada pela autora com captura de tela do *site* [Menino Maluquinho](#).

Encontramos ainda no *site* a opção de papel de parede, com imagens diferentes do Menino Maluquinho e sua turma, o/a usuário/a pode baixar as imagens em seu computador e colocar como plano de fundo da tela. Um recurso utilizado interessante é a identificação de todos os personagens da turma com *link personagens*, dentro encontramos a página *Carol Natural*, com dicas da Carol, personagem da turma do Menino Maluquinho, sobre os cuidados com a natureza. O *site* disponibiliza também um portal *Extra* com matérias especiais de diversos assuntos para pesquisa. Na figura 16, agrupamos os últimos três recursos na sequência.

Figura 16 – Links: Personagens, Carol Natural e Extra



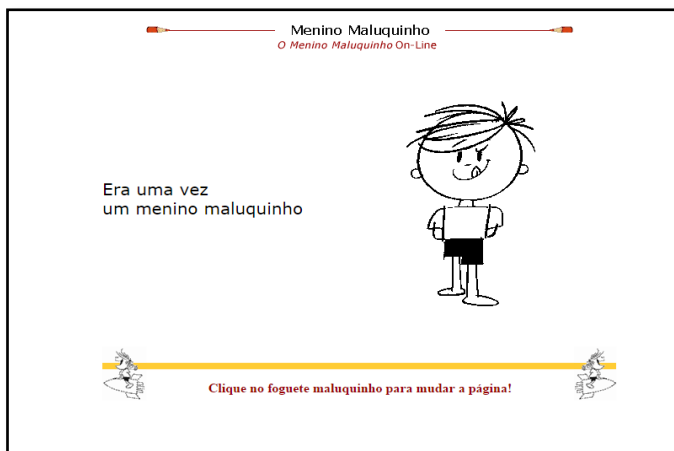
Fonte: Elaborada pela pesquisadora com captura de tela do *site*: *Menino Maluquinho*.

Por fim, mas não menos importante, encontra-se na página o acesso ao livro digital *O Menino Maluquinho online*. Nessa versão, percebemos a ferramenta digital como possibilidade de inovação da literatura em novo suporte, democratizando o acesso a leitores/as que preferem a leitura na tela do computador, ou aqueles sem condições de adquirir um livro e que possibilita a mobilidade da leitura em qualquer ambiente. Silva (2003a, p. 15) afirma que:

[...]ainda que os suportes impressos e digitais dos textos sofram alterações profundas em termos de configuração, nenhum deles chegará a desaparecer, mesmo porque cada qual dinamiza práticas culturais específicas surgidas de necessidades diferenciadas nas sociedades do mundo contemporâneo.

Uma vez que o uso das tecnologias digitais está presente em todos os aspectos da sociedade impondo novos modos de aprendizagem, em que as práticas de leitura e escrita “[...] poderão viver mais intensamente a criatividade e a liberdade” (SILVA, 2003a, p. 16).

Figura 17 – Início da história *O Menino Maluquinho* online



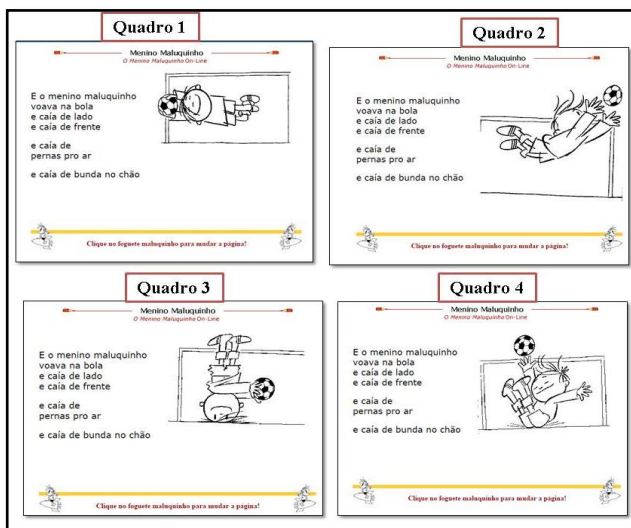
Fonte: Site *Menino Maluquinho*. Disponível em: <http://meninomalquinho.educacional.com.br/Online/maluquinho>.

Nessa perspectiva, quando pensamos em leitura literária nos meios digitais, estamos nos referindo a textos literários interativos que levem as crianças a caminhos de descobertas e possibilidades da leitura, com imagens, som, movimentos e interação; que possa potencializar a formação do/a pequeno/a leitor/a, a possa viver mais intensamente a criatividade e a liberdade de leitura, como destacada por Silva (2003a). Com os avanços das TDICs, a quantidade e velocidade da informação e a interatividade presente no mundo da internet, as leituras na tela não têm a mesma características da leitura do livro impresso, o texto digital muda significativamente a postura e o comportamento do/a leitor/a diante dos textos (SILVA, 2003b). Ao lidar com uma variedade enorme de informações, o leitor/a precisa escolher entre diversos links qual o melhor caminho a seguir, ou seja, ele/a explora o pensamento não-linear (AMARAL, 2003). De acordo com Almeida (2003, p. 34), “O leitor-navegador tem o mundo ao alcance do clique do mouse. Basta o texto

tornar-se monótono para que o leitor dirija-se a outras paragens, provavelmente para nunca mais voltar”.

Ao fazermos a leitura na tela do computador da obra *O Menino Maluquinho online*, percebemos que os recursos digitais não foram utilizados no intuito de transformar a conhecida história em uma leitura interativa, apenas foram utilizados recursos de digitalização do texto impresso e poucos movimentos, no qual a interação com o/a leitor/a acontece no clicar do mouse sobre o foguete, que simboliza o lugar para seguir para a próxima página (Figura 17). A única parte que tem movimento na história é quando ele joga futebol e fica no gol, para alegria de seus colegas agarrando todas as bolas, como demonstrado no quadro que construímos com os movimentos na Figura 18, destacando que esse movimento acontece automaticamente quando o/a usuário/a chega a página, sem a necessidade de clicar para o movimento acontecer, ou seja, o texto não altera o comportamento do/a pequeno/a leitor/a diante do ambiente digital.

Figura 18 – Quadro com os movimentos do *Menino Maluquinho* no gol



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com captura de tela no *site*, disponível em: <<http://meninomalquinho.educacional.com.br/Online/maluquinho>>.

Portanto, existe no *site Menino Maluquinho* um conjunto de atividades educativas com o objetivo de levar os/as usuários/as a

conhecerem as informações com imagens, som, movimento, no entanto, o aspecto gráfico, como já destacado, principalmente o tamanho das fontes, deveria adequar-se melhor à tela do computador, visto que a leitura na tela requer habilidades diferentes da leitura no papel.

Quanto à linguagem verbal disponível no *site*, entendemos que ela não se apresenta inovadora e não proporciona estranhamento e reinterpretação (MIALL; KIEKEN 1999; SOUZA, 2015), pois nos textos disponíveis no *site*, nos *links* “história do dia”, “tirinha”, “profissão” e “piadas”, percebemos propostas fragmentadas da leitura escolarizada com conexões lineares, que os autores Hunt (2010), Azevedo (1999), Lajolo (2009), Miall e Kuiken (1999) e Souza (1999) criticam. Sendo assim, torna-se importante destacar que reconhecemos a necessidade de trabalhar com os diferentes gêneros textuais, no entanto, aqueles que não são ficcionais, servem para outros fins, mas não para a formação literária (AZEVEDO, 1999).

A obra de Ziraldo (2002), *O Menino Maluquinho*, apresenta literariedade, pois proporciona uma leitura expressiva (AZEVEDO, 1999), como já destacado no início desta seção, e sua primeira publicação foi a trinta e seis anos atrás e continua sendo reconhecida mundialmente. No entanto, a produção da versão *online* da história *O Menino Maluquinho online* utiliza pouco os recursos que as TDICs possibilitam. Sua linguagem verbal é linear e não tem interatividade com o/a leitor/a, uma vez que ele/a não é convidado a interagir e/ou contribuir com o texto. Nesse aspecto, o trabalho de Kirchof (2010, p. 12) chama a atenção para o fato da transformação que acontece com o texto impresso, quando submetido ao meio virtual, pois de acordo com o autor isso “[...] acaba influenciando diretamente sobre a maneira como a leitura é realizada”, uma vez que, o texto literário *online* deveria convidar o/a leitor/a navegador/a para a interação com a linguagem verbal, escolher caminhos que o resultado final da leitura pode ser diferente em cada vez que navega pelo texto.

Os processos de leitura estão se modificando, e o/a leitor/a navegador/a, denominado por Santaella (2004) de leitor/a imersivo/a, para se sentir atraído pelos textos literários *online*, além da mediação do educador, precisam de textos que o desafie a leitura na tela. Dessa forma, os textos de LI *online*, devem ser apresentados na internet como ferramenta de aproximação do/a leitor/a em formação com o texto literário, configurando um novo formato de leitura permitida pelas TDICs.

No entanto, quando encontramos o texto literário infantil *online*, com conexões lineares, pensamos que a leitura no meio virtual, neste

caso, não se torna significativa ou inovadora, pois entendemos que a LI não pode apresentar-se na internet apenas como suporte do texto, ao contrário, ela pode mostrar-se em formatos diferentes tanto no visual como na linguagem verbal.

4.3 O *SITE* O PEQUENO LEITOR NA CATEGORIA EDUCATIVOS

Na categoria **educativos**, escolhemos para analisar o *site* <<http://www.opequenoleitor.com.br>>, *O pequeno leitor*, por incentivar a leitura, além de ser atual. Criado em 2010 pela redatora e publicitária Stela Greco Loducca, autora de diversos livros de literatura infantil.

Em seu blog⁴³, Loducca (2016) aponta que se interessou pela LI depois do nascimento de seu filho, fez cursos na área de arte educação, LI, narrativa visual, além de psicanálise infantil, e percebeu que o “processo de educação nos sete primeiros anos de vida é fundamental na formação da criança como indivíduo”. Foi a partir desse ponto que a autora resolveu criar a página na *web*.

O pequeno leitor é um *site* voltado para o incentivo à leitura, endereçado a crianças de cinco a oito anos⁴⁴ (informação do *site*). Seu conteúdo é composto por atividades interativas, jogos, brincadeiras e a estante de histórias. Assim como muitas histórias de literatura digital dirigida às crianças, esse *site* também aposta na criatividade do/a leitor/a navegador/a por meio dos recursos tecnológicos. O *layout* (Figura 19) é agradável e facilita a navegação. O menu fica do lado esquerdo da página, sendo que, do lado direito, tem um “atalho” explicitando o critério **identidade** do *site*, com seus propósitos e finalidades (CARVALHO, 2006).

No critério **usabilidade** percebemos que ele é muito fácil de usar, a estrutura do *site* é compreensível quanto a navegação e orientação (CARVALHO, 2006). Assim como o critério **rapidez de acesso**, uma vez que tem acesso a *links* eficazes, contribuindo para a navegação.

⁴³ Disponível em: <<http://blog.opequenoleitor.com.br/sobre-mim/>>.

⁴⁴ Este *site* é endereçado à crianças de cinco a oito anos, não contempla todos os/as estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e sim uma parcela (1º ao 3º ano).

Figura 19 – Layout da página inicial do site *O pequeno leitor*



Fonte: Site *O pequeno leitor*.

O site é gratuito e não requer cadastro para quem ler as histórias, no entanto, para acessar o restante das atividades é preciso fazer um cadastro com e-mail do responsável pela criança.

As **informações** disponibilizadas apresentam o conteúdo de forma compreensiva e didática para estudantes, educadores/as e/ou responsáveis, tanto no formato de texto como em vídeo explicando o passo a passo de todas as atividades disponíveis na página. Feito o cadastro ele/a poderá criar seu/sua personagem (termo utilizado pelo site) com suas características escolhendo o corpo, a cor da pele, o formato dos olhos, a roupa e acessórios (Figura 20), esse personagem acompanhará o/a usuário/a cada vez que fizer *login*.

Figura 20 – Avatar que acompanha o/a usuário/a

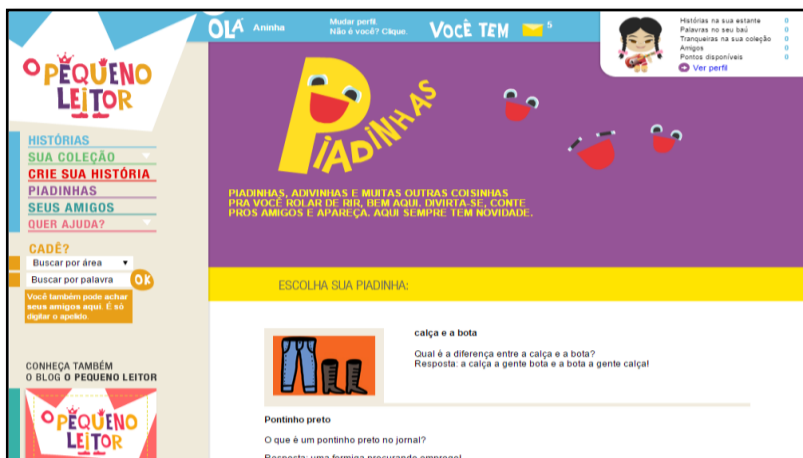


Fonte: Site *O pequeno leitor*.

Ao navegar pelas páginas do *site* o/a usuário/a com um clique do *mouse* tem a sua disposição diversas piadinhas (o diminutivo da palavra é utilizado pela produtora), seguido por histórias e outras atividades.

No critério **atividade**, cabe destacar que elas são desenvolvidas especificamente para a leitura, ou seja, são atividades de coleção das histórias lidas, criar histórias, piadas e espaço para encontrar amigos, entre outros. Percebe-se que as atividades são diversificadas e envolvem diferentes níveis de aprendizagem e, principalmente, incentiva o navegador infantil a produzir sua própria história.

Figura 21 – Página de piadas e adivinhas



Fonte: Site *O pequeno leitor*.

Para inventar/criar histórias, a criança que já tem cadastro precisa escolher no painel um dos temas disponíveis para escrevê-las, entre elas fantasia, aventura, natal, animais, mitologia, lendas e folclore, suspense e magia. Os temas já vêm com ilustrações e são divididos em cinco quadros. Sendo assim, depois de planejar a história de acordo com os quadros e ilustrações é só usar a imaginação e a criatividade para produzi-la. Ao finalizar a criança clica em *enviar história*, a qual será encaminhada para o *e-mail* do responsável para autorizar a publicação no *site*. Após ser autorizada o *site* publica originalmente a história, por isso, é possível que existam erros de português (informação do *site*).

Figura 22 – Página para criar histórias



Fonte: *Site O pequeno leitor*.

No contexto das análises propostas pela presente pesquisa, constata-se nessa atividade do *site*, em que o/a leitor/a navegador/a passa a ser produtor de conteúdo, uma imersão profunda na linguagem verbal (MIALL; KUIKEN, 1999), já que ele/a é desafiado a ampliar suas dimensões de linguagem quando passa a ser o autor da história que será publicada para todos lerem. É certo que estamos destacando aqui uma produção textual de recepção infantil, produzida pela mesma, portanto, não estamos analisando o texto de *LI online*, e sim as possibilidades que esse processo de produção promove no leitor/a navegador/a. Se a atividade disponibilizasse para o autor do texto as ferramentas para mudar o cenário, personagens, tamanho das letras, imagens, entre muitas outras possibilidades, seria mais atrativa e aumentaria a criatividade e a motivação do/a leitor/a navegador/a.

O *site* oferece ao navegador o **espaço de partilha** com a possibilidade de enviar para amigos sua história preferida, entrar em contato com outros usuários, encontrar novos amigos e ler as histórias publicadas por diversos pequenos autores.

A **comunicação** entre o/a usuário/a e a produção do *site* acontece por meio de *e-mail* e as respostas vêm “rapidinho” (informação da

página). Não tem fórum de discussão, no entanto, no *link* amigos ele/a encontra pelo sistema de busca, outros leitores/as cadastrados para ler e trocar histórias. Quanto à **edição colaborativa** os critérios foram atendidos parcialmente, uma vez que, mesmo havendo uma troca entre os/as leitores/as da página, ela não acontece simultaneamente permitindo uma colaboração na história do outro.

O *site* disponibiliza, também, o *link* estante de histórias, um espaço para guardar as histórias preferidas, e o *link* estante das tranqueiras, lugar para o/a usuário/a colecionar coisas, e para ganhar tranqueiras é preciso de ponto, portanto, ele/a precisa cumprir os desafios propostos durante a leitura das histórias, sendo: guardar uma história; inventar uma história; guardar uma palavra; responder as perguntas no final de cada história e clicar nas surpresas que aparecem durante a leitura, ou seja, quanto mais participar, mais pontos ganha para “trocar por tranqueiras”. Nesse aspecto, destacamos que o *site* se utiliza de novas experimentações para envolver o/a leitor/a infantil, pois o acúmulo de pontos que adquire durante as leituras é um desafio interessante para a leitura, uma estratégia que talvez possa potencializar o contato do/a pequeno/a leitor/a com o texto literário.

Figura 23 – Estante das tranqueiras



Fonte: Site *O pequeno leitor*.

O objetivo principal do *site* é incentivar a leitura das crianças utilizando os recursos das TDICs, assim que a página é acessada o/a leitor/a navegador tem a sua disposição todas as histórias⁴⁵ na estante dos livros, divididas em três tipos: *Histórias falantes*, *Histórias de pequenos leitores* e *Histórias quietinhas*. Na figura 24, para melhor visualização, organizamos a sequência que está disponível no *site*.

Figura 24 – Estante dos livros



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com captura de tela do *site O pequeno leitor*.

Nas “Histórias falantes” encontramos 11 títulos: O bracelete mágico; Que é o pum?; Dudu e o plástico; Poemês; Uma história de amizade; Estrelas da noite; Yuyu; Dudu e a caixa; A bolinha ruiva e Disco voador, todas de autoria de Stela Loducca, com ilustrações de Renato Moriconi e Luciano Tasso. As histórias têm efeitos de animação com sonoridade e a possibilidade do/a usuário/a escolher se quer ouvir a

⁴⁵ A produção do *site* utiliza este termo.

história contada pelo narrador ou realizar a leitura sozinho. Porém, a leitura é dificultada pelo formato das letras, pois são estáticas sem as possibilidades de mudar a fonte, como já destacado na análise do *site* Menino Maluquinho, esse item é importante, pois além de melhorar o design das palavras facilita a leitura para quem tem dificuldades, sendo que o *site* é endereçado ao público de 5 a 8 anos, ou seja, idade que as crianças estão em fase de alfabetização e letramento. Portanto, seria mais interessante essas histórias “falantes” se disponibilizassem aos internautas as opções de interagir incluindo textos, linkar com outros *sites*, expandir as imagens, adicionar músicas e brincar com os movimentos.

Nas “Histórias dos pequenos leitores”, que já destacamos quando analisamos o critério de atividade explicitando a importância desse item, encontram-se as histórias produzidas/inventadas pelos/as usuários/as, o *site* publica as histórias das crianças cadastradas e que foram autorizadas pelos responsáveis. Espaço para guardar suas produções e conhecer as de outros pequenos autores.

Nas “Histórias quietinhas” encontramos cinco títulos: Família, Heróis, Planeta colorido, O Tatu e o Anu e O menino cabeça de cereja, com exceção da história Planeta colorido, que é de autoria de Stela Loducca, Gabriel Loducca e Novaes, as outras são de autoria de Stela Loducca, as ilustrações são de Renato Moriconi, menos da história O menino cabeça de cereja, que foi ilustrado por Érica Valente. Nessas histórias a única que não tem animação é a da Família, no entanto, como são “quietinhas” não têm sonoridade, os movimentos acontecem automaticamente de acordo com a narrativa, aqui também encontramos as mesmas dificuldades com relação a escrita das palavras destacadas no item anterior de “Histórias falantes”.

Por meio de várias leituras dos títulos, escolhemos para analisar a história Família, por ser a mais recente publicação no *site*, sendo a primeira a surgir quando clicamos no link histórias, que faz parte das “Histórias quietinhas”, ou seja, não tem a opção de áudio acompanhando a narrativa para o/a leitor/a iniciante. Nesta história, as imagens não tem o recurso da animação.

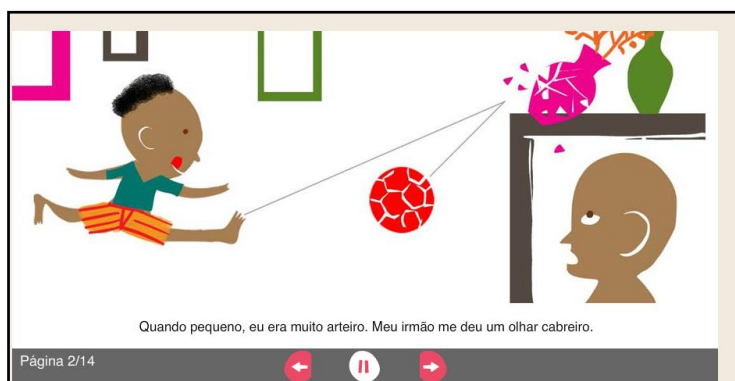
Figura 25 – História: Família



Fonte: Site *O pequeno leitor*

O conto narra o cotidiano de uma família e seus conflitos diários, estabelecendo um ritmo de leitura por meio de rimas; a história é narrada pela personagem principal, um menino, que informa “quando pequeno, eu era muito arteiro, meu irmão me deu um olhar cabreiro”. Na figura 26, percebemos na ilustração a descrição do texto quando o menino chuta a bola e quebra o vaso e o olhar “cabreiro” do irmão.

Figura 26 – História *Família*



Fonte: Site *O pequeno leitor*.

O narrador continua: “mamãe nos mandou já pro chuveiro, e juntos brincamos de bombeiro” (Figura 27).

Figura 27 – Página 3 da história



Fonte: Site *O pequeno leitor*.

Na figura 28, apresentamos a sequência da história para melhor visualização, destacando que a história tem 14 páginas, por isso escolheu-se apenas algumas para inserir na análise.

Figura 28 – Quarta página da história *Família*



Fonte: Captura de tela no site *O pequeno leitor*.

A página disponibiliza, também, os recursos “Baú de histórias”, em que durante a leitura aparecem palavras destacadas (Figura 29) para o/a navegador/a clicar e descobrir o significado para ganhar pontos. Outro recurso é “Surpresas escondidas”, que por meio da leitura surgem “surpresas”, como, por exemplo, uma flor brilhando sobre a qual o/a leitor/a tem que clicar para acumular pontos. No final da leitura, ele/a ainda tem a possibilidade de responder as perguntas sobre o texto no *link* “+sabido” e ganhar mais “tranqueiras”. Esses recursos normalmente chamam a atenção do/a pequeno/a leitor/a, torna-se uma alternativa, se bem planejada, para o mediador incentivar a leitura.

Figura 29 – Sexta página da história *Família*



Fonte: Site *O pequeno leitor*.

O site *O pequeno leitor* apresenta os critérios de qualidade de um *site* educativo parcialmente, visto que encontramos fragilidade no aspecto gráfico e a falta de interatividade do/a leitor/a com os textos. Em relação à linguagem verbal da história *Família*, consideramos como texto infantil *online*, ou seja, com fins utilitários e objetivos de transmitir informação.

Consideramos importante destacar a questão das ilustrações dessa história, pois dos *sites* analisados, este é o único que traz personagens

negras. Sendo que, por meio da Lei nº. 10.639, de 2003⁴⁶, que institui a obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2003), a LI impressa com a temática da cultura africana e afro-brasileira a cada ano vem ganhando mais espaço nas editoras com títulos de valorização da cultura, proporcionando ao/à leitor/a infantil o reconhecimento e pertencimento a essa cultura, fortalecendo, assim, além da formação leitora a sua identidade.

Nas palavras de Debus (2013, 1131), “se ler o outro e sobre o outro tem importância fundamental na formação leitora do indivíduo, o contato com textos literários que focalizam personagens em diferentes contextos, ou a existência de escritores oriundos de diferentes contextos permitem uma visão ampliada de mundo”. No entanto, apesar de um dos *sites* trazer essa representatividade por meio das personagens negras, devemos ficar atentos as ilustrações, que nesta história em especial contribuem, se não forem bem mediadas, para que o/a pequeno/a leitor/a tenha um olhar distorcido e estereotipado sobre as características físicas das personagens negras da história.

4.4 PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

As análises realizadas nos três *sites* educativos permitiram perceber algumas características presentes nos *sites* destinados ao público infantil. Todos os três têm o cuidado com a produção e qualidade das atividades, não têm nenhum tipo de publicidade e são brasileiros de acesso livre e gratuitos.

Os critérios defendidos por Carvalho (2006), permitiu-nos um resultado descritivo dos *sites* e suas estruturas. Entre os nove critérios de qualidade de um *site* educativo proposto pela autora, cinco tiveram resultados mais satisfatórios, a saber: identidade, usabilidade, rapidez de acesso e informação. É importante destacar que o item rapidez de acesso é relacionado aos aspectos das hiperligações dentro do *site*, não tendo nenhuma ligação com questões relacionadas à velocidade da internet. Os critérios edição colaborativa, espaço de partilha e comunicação nas três

⁴⁶ Lembrando que, em 10 de março de 2008, foi promulgada a Lei nº. 11.645, que altera a Lei n. 10.639, de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008).

páginas analisadas não foram contemplados⁴⁷, não existe espaço para enviar sugestões de melhoria da página, não dispõem de ferramentas para contato *online*, apenas o contato por e-mail. Itens que, para Carvalho (2006), são muito importantes quando se refere a um *site* educativo para verificar sua validade e confiabilidade.

Seguindo os estudos que nos apoiamos para este trabalho, verificando como o literário se evidencia nos *sites* analisados, consideramos que se apresenta de forma parcial, pois encontramos algumas dificuldades. Com exceção do *site* de Angela Lago, os outros não utilizam de forma satisfatória os recursos específicos das TDICs para apresentar de forma inovadora e interativa o texto de LI *online*, devido à linguagem verbal encontrada nos textos, são “linguagens meramente portadoras” (HUNT 2010, p. 158), ou seja, a linguagem escrita vinculada às propostas fragmentadas da leitura com fins utilitários ou pedagógicos.

É nessa perspectiva que Azevedo (1999, p. 7) chama a atenção para o cuidado quanto a escolha do texto literário, pois a escola “muito mais que ensinar” tem que possibilitar o contato do/a leitor/a com a literatura. Não estamos excluindo a importância do trabalho com diferentes gêneros textuais, apenas destacamos a importância da escolha de textos que estejam de acordo com o contexto e objetivos do educador (LAJOLO, 2009).

No que se refere à estrutura das narrativas, percebe-se que se diferenciam das impressas apenas pelo uso do suporte do meio digital. A leitura do (hiper)texto é diferente da leitura do livro impresso e requer habilidades diferentes, e quando o/a leitor/a criança tem acesso a textos *online* sem as características que esse meio oferece, pode acabar distanciando e desestimulando a leitura. No entanto, se comparados com o mercado do livro de LI impresso e a qualidade dos mesmos, percebe-se que esta literatura evoluiu consideravelmente.

Cabe aqui, então, fazermos uma breve contextualização sobre esse assunto, mesmo não sendo o nosso foco de estudo, por isso, gostaríamos de utilizar como exemplo os trabalhos de José Roberto Torero e Marcus Pimenta, autores contemporâneos, que juntos recontam clássicos com versões inusitadas e inovadoras, como a obra *Os oito pares de sapatos de Cinderela* (2012).

⁴⁷ É necessário lembrar que conseguimos o contato com a produção do *site* de Angela Lago por meio da rede social *Facebook*, no entanto, esse contato não está disponível no seu *site*.

Debus e Domingues (2015, p. 71) destacam que “ao se deparar com uma obra [...] desses autores [...], qualquer pessoa, seja ela pouco habituada à literatura infantil, ou uma especialista, tem a convicção de que os/as leitores/as infantis de hoje são realmente mais exigentes”.

Nessa versão do clássico Cinderela, o/a leitor/a escolhe o que acontece com a personagem durante a leitura, sempre com duas versões da história como, por exemplo, “Se você quer que Cinderela tenha ajuda de animais, vá para a página 14” [...] “Se você quer que ela tenha ajuda de máquinas vá para a página 16” (TORERO; PIMENTA, 2012, p. 13). Se escolher o primeiro final vai encontrar os animais ajudando, no entanto, em uma narrativa diferenciada da tradicional. Porém, o grande diferencial é quando ele/a escolhe o segundo final que foge do normal, nesta parte da história, graças a ajuda de “supermodernos” eletrodomésticos, Cinderela termina a limpeza num instante e vai costurar sua roupa para o baile.

Enfim, na narrativa o/a leitor/a escolhe diversas possibilidades de continuidade de finais inesperados. O que queremos destacar é que a interatividade que o texto impresso proporciona pela sua linguagem inovadora, mesmo se tratando de uma clássica história, os escritores conseguem surpreender os/as leitores/as trazendo uma linguagem expressiva, renovada e poética, como defendida por Azevedo (1999). É esse tipo de linguagem verbal que queremos encontrar nos textos literários *online* brasileiros e de acesso gratuito.

Entendemos que a literatura impressa não é concorrente da digital, existem leitores/as para os dois e elas podem se complementar. Entretanto, para a LI *online* ser significativa, com valor literário, ela precisa ser avaliada sobre a sua literariedade, pois, de acordo com Correro e Real (2014), é urgente que essa literatura tenha os mesmos parâmetros de avaliação, regras de edição, produção, entre outros, que os livros impressos têm. Compreendemos que este assunto é polêmico, pois envolve vários aspectos e sujeitos, no entanto, é necessário que as produções literárias de recepção infantil na web tenham esse cuidado, dado que sabemos o quanto as tecnologias digitais são capazes de potencializar a leitura da criança, e isso resulta em futuros leitores/as de literatura tanto impressa como virtual.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em conta que na sociedade contemporânea a busca por informações é cada vez mais pelas TDICs, é preciso, além de aprender a codificação das letras, ter habilidades de acessar e utilizar a informação disponível no meio virtual em diferentes formatos e gêneros textuais. Sendo assim, acreditamos na educação escolar que trabalha com a formação humana e que as TDICs estão presentes no cotidiano das pessoas, pelas redes sociais (*Facebook, WhatsApp, Instagram* ou *Twitter*), vídeos no *Youtube*, jogos eletrônicos, páginas de jornal, revistas, livros digitais, entre outros. Desse modo, a literatura infantil também está disponível no ciberespaço e a escola está sendo desafiada cotidianamente, portanto, é função dela mediar a relação do estudante com esse meio de uma maneira crítica e construtiva.

Acreditando na importância do ato de ler, no quanto a escola é responsável pelo encontro dos estudantes com a literatura, defendemos a hipótese de que a escolha dos *sites* que têm como foco central a LI pode potencializar a formação literária do estudante dos anos iniciais, dinamizando seu contato com a leitura disponibilizada nos meios digitais.

Nessa perspectiva, alcançamos nosso objetivo geral que foi de analisar a configuração dos *sites* educativos que trazem a temática da LI, verificando como o literário se evidencia nas páginas da internet. Nosso intuito foi de trazer à tona a reflexão acerca desse tema, com o propósito de identificar os textos infantis *online* que tem literariedade e os que não têm.

Os dados obtidos foram analisados por meio de categorias de análises de *sites* educativos e categoria de análise da linguagem verbal. A partir dessas categorias, investigamos a configuração dos *sites* e a literariedade dos textos infantis *online* em discussões com os estudiosos que nos apoiamos durante a pesquisa.

Na primeira categoria conseguimos responder uma das nossas interrogações iniciais, que buscava entender se a configuração dos *sites* que trazem a LI ajuda a potencializar a formação leitora. Por meio dos critérios defendidos por Carvalho (2006), que nos permitiu um resultado descritivo dos *sites* e suas estruturas, percebemos que o espaço virtual, mesmo pouco explorado nos *sites* analisados, principalmente em relação aos aspectos gráficos, pode ser uma ferramenta a mais de aproximação da criança com a LI. Entretanto, o que nos chamou a atenção nos três

sites foi a falta de ferramentas que aproximam o/a leitor/a navegador/a da leitura, com possibilidades de interferir e/ou modificar os textos, ou seja, uma leitura mais livre que contemple as características do/a leitor/a imersivo/a proposto por Santaella (2004).

A categoria linguagem verbal foi criada para a análise da literariedade dos textos infantis disponibilizados nos *sites* educativos analisados, com o intuito de diferenciar o texto infantil *online* do texto de literatura infantil *online*. Para tanto, primeiramente apresentamos os conceitos dessa literatura mediada pelas tecnologias digitais da informação e comunicação, de formação do/a leitor/a contemporâneo/a e possibilidades de leitura no ciberespaço, assim como os conceitos de critérios de análise de *sites* educativos e critérios de análise da literariedade dos textos de literatura infantil *online*. Com isso, conseguimos responder as outras duas interrogações que nortearam a pesquisa, a saber: qual a literariedade dos textos disponíveis nos *sites* educativos? Como utilizar as tecnologias digitais a favor da leitura literária pelos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Com a análise percebemos o quanto é importante para o educador saber diferenciar os tipos de textos existentes para não acontecer equívocos quando forem escolher textos literários infantis *online*, posto que para a LI *online* ser significativa precisa ter valor literário e se apresentar diferente do texto impresso, com características que esse meio oferece. As maneiras para utilizar as tecnologias digitais a favor da leitura literária, são enormes, pois elas exercem fascínio sobre eles/as, no entanto, torna-se importante além de saber diferenciar os tipos de textos *online*, ter objetivos precisos, pois as TDICs quando utilizadas de forma contextualizadas, contribuem para o aumento da motivação do estudante em aprender, isso implica novas estratégias de leitura, planejamentos organizados de acordo com os objetivos e abordagens significativas.

Com relação à literariedade dos textos *online*, em que nosso propósito era verificar como a LI está sendo apresentada nos *sites* educativos, constatamos que para potencializar a formação leitora e favorecer a relação dos estudantes com os textos literários, os *sites* educativos que trazem a temática da literatura para a infância têm que apresentar um ambiente virtual que favoreça esse contato do/a pequeno/a leitor/a com o texto na tela, com leitura expressiva, renovada e poética (AZEVEDO, 1999), para que com acesso a textos literários de qualidade e a mediação do educador, as TDICs possam favorecer o contato do estudante com a LI.

Outra constatação da pesquisa é que os textos literários infantis *online* disponíveis nos *sites* educativos pesquisados se apresentam ainda de forma linear. Os três *sites* analisados não atingiram as perspectivas esperadas, pois apenas um foi considerado nessa pesquisa como potencializador da leitura literária para a infância; os outros dois atingiram o esperado em partes, pois as leituras dos textos se mostraram desarticuladas com as tecnologias digitais e suas possibilidades. Desse modo, apresentam a literatura infantil disponível no meio virtual, no qual as TDICs são utilizadas apenas como um suporte para o livro impresso.

A cada leitura e análise dos *sites* fomos compreendendo a importância do contato do/a pequeno/a leitor/a com textos literários *online* com qualidade literária para sua formação leitora. Portanto, é necessário criar e recriar propostas para atrair esse/a leitor/a, proporcionando autonomia e ampliando a vivência e experiências desse com a literatura. É possível pensar que a LI *online* brasileira precisa de novos olhares dos autores, produtores, editores e desenvolvedores de *software*, sendo que a escrita nos meios digitais não acontece de forma solitária, mas sim compartilhada, para que seu produto final seja inovador e atrativo ao seu público. O desafio consiste em melhorar a experiência do contato do/a leitor/a navegador/a com o texto literário infantil *online*.

Embora tenhamos conseguido alcançar nossos objetivos com a pesquisa, muitas dúvidas relativas ao funcionamento dos *sites* nos provocam a refletir sobre outras questões que não foram possíveis responder durante os dois anos de Mestrado. No entanto, consideramos importante destacar, e assim indicar caminhos outros para futuras pesquisas sobre este tema.

A pesquisa fez-nos pensar por que os critérios para análise do livro de LI impresso ainda não se aplicam aos livros de LI digital? Por que os/as escritores/as brasileiros/as de literatura infantil utilizam tão pouco o espaço virtual? E quando utilizam é apenas para divulgar seu trabalho, pois no caminhar deste trabalho percebemos a ausência desses em *sites* de LI. Entretanto, temos uma nova geração de escritores que escrevem também para os meios digitais, e acreditamos que no futuro teremos mais materiais de qualidade literária disponíveis nas páginas da internet, democratizando, assim, o acesso a literatura para todos/as.

Entendemos que o processo de implementação dessa literatura no meio virtual ainda levanta muitas dúvidas e insegurança por parte do/a escritor/a, uma vez que esse tipo de leitura exige mudanças tanto na

escrita como na leitura, e o autor não é mais solitário no ato da escrita e o/a leitor/a é convidado a editar, produzir e interagir com o texto *online*.

A última questão que levantamos para futuras pesquisas, talvez a mais urgente, foi com relação à ausência da representação da questão étnico-racial e sua representatividade nos textos de literatura infantil *online*, pois entendemos que o contato do/a leitor/a com textos literários contribuem para uma relação construtiva da criança com o livro, para a formação leitora e da identidade da criança. No entanto, nos três *sites* analisados um traz personagens negras, e mesmo assim as ilustrações que o *site* apresenta não valoriza esta cultura, pois percebemos que podem causar no/a pequeno/a leitor/a um olhar distorcido sobre as personagens.

Enfim, as TDICs foram consideradas nesta pesquisa como grandes aliadas no processo de formação literária dos/as estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, conhecidos/as como “nativos digitais”. Cabe destacar que as ferramentas tecnológicas oferecem apenas os instrumentos, já as práticas pedagógicas planejadas, com encaminhamentos e propósitos de leitura, é que fazem a diferença quando utilizam as TDICs a favor da literatura infantil.

As discussões em diálogo com os estudiosos que embasaram esta pesquisa nos mostraram o quanto a literatura infantil *online* pode ser uma aliada no que diz respeito à formação de leitores/as. Porém, nos *sites* brasileiros e gratuitos analisados percebemos em alguns casos que o texto de literatura infantil *online* se apresenta com pouca criatividade e inovação, tornando necessário um olhar crítico e atento em relação à utilização desse material quando o objetivo for incentivar a leitura dos/as pequenos/as leitores/as.

Desse modo, precisamos de produção literária *online* para a infância de qualidade e com variedade, pois as TDICs estão em constante mudança, sendo importante destacar que por mais que vivemos a era da tecnologia digital, as oportunidades de acesso dessas tecnologias não são iguais para todos.

REFERÊNCIAS

ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. *Engenharia de software: qualidade de produtos*. Parte1: Modelo de qualidade. Rio de Janeiro, jun. 2003. Disponível em: <http://luizcamargo.com.br/arquivos/NBR%20ISO_IEC%209126-1.pdf>. Acesso em 22 out. 2015.

ALMEIDA, Rubens Queiroz de. O leitor-navegador (I). In: FREIRE, Fernanda et al. *A leitura nos oceanos da internet*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 33-38.

AMARAL, Sergio Ferreira. As novas tecnologias e as mudanças nos padrões de percepção da realidade. In. FREIRE, Fernanda et al. *A leitura nos oceanos da internet*. São Paulo: Cortez, 2003. p.45-48.

AMARILHA, Marly. Apresentação. In: AMARILHA, Marly (Org.) *Educação e leitura: novas linguagens, novos leitores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p.7-11.

AZEVEDO, Ricardo. Livros para crianças e literatura infantil: convergências e dissonâncias. *Jornal do alfabetizador*, Porto Alegre, v. 11, n. 61, 1999. Disponível em: www.ricardoazevedo.com.br. Acesso em: 15 mar. 2016.

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha: a metáfora da condição humana*. 46. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1997.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 15 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 15 mar. 2016.

CAIADO, Ramos Varginha Roberta. *Novas tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino-aprendizagem de língua portuguesa*. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais...* Porto de Galinhas, PE: ANPED, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT10%20Trabalhos/GT10-2188_int.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2014.

CANDIDO, Antonio. *O direito a literatura*. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.

CARVALHO, Ana Amélia Amorim. Indicadores de qualidade de *sites* educativos. *Cadernos SCAUSEF*, Braga, PT, n. 2, p. 55-78, 2006. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5922/1/Indicadores%20de%20Qualidade%20de%20Sites%20-SACAUSEF%20-AAC.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2015.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Conversações com Jean Lebrun. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial; Editora da UNESP, 1999.

CORRERO, Cristina; REAL, Neuls. Panorâmica de la literatura digital para la educación infantil. *Textura*, Canoas, RS, v. 16, n. 32, p. 1-21, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1255/945>>. Acesso em: 1 jun. 2016.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

COUTINHO, Lidia Miranda; QUARTIERO, Elisa Maria. Cultura, mídia e identidades na pós-modernidade. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 27, n. 1., p. 47-68, jan./jun. 2009.

CUNHA, Maria Zilda. *Entre livros e telas: a narrativa para crianças e jovens*. *Via Atlântica*, São Paulo, n. 14, dez.2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50379/54489>>. Acesso em: 31 mar. 2016.

CUNHA, Maria Zilda. *Na tessitura dos signos contemporâneos: novos olhares para a literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Paulinas, 2009.

DEBUS, Eliane S. Dias. *Linguagem e infância III: a escrita e sua historicidade*. Palhoça, SC: Unisul Virtual, 2008.

DEBUS, Eliane S. Dias. A Literatura Angolana para a Infância. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1129-1145, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n4/07.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

DEBUS, Eliane S. Dias; BALSAN, Silvana Ferreira de Souza. *Das tramas que antecederam o contar histórias*. Florianópolis, 2016. No prelo.

DEBUS, Eliane S. Dias; DOMINGUES, Chirley. Branca de Neve e as sete versões: uma manifestação do insólito ficcional. In: DEBUS, Eliane; MICHELLI, Regina (Org.). *Entre fadas e bruxas: o mundo feérico dos contos para crianças e jovens*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2015. p. 59-73.

ECO, Umberto. *Sobre a literatura*. Tradução de Eliana Aguiar. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FANTIN, Monica. *Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos*. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, PR, v. 14, n.1, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3483>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

FERNANDES, Rosane Antunes; VOSTOUPAL, Tânia Mara. Avaliação de Produto de Software: as aplicações da NBR 13596 (ISO 9126) na CELEPAR. *Bate Byte*, Curitiba, PR, 2009. Disponível em: <<http://www.batebyte.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=248>>. Acesso em: 22 out. 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Malungo. In: _____. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 1073.

FERREIRA, Norma S. A. *Pesquisa em leitura: um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

HUNT, Peter. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. Tradução de Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.

KIRCHOF, Roberto Edgar. Identidades de leitor na era digital: o ciberleitor infanto-juvenil. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT10-6197--Int.docx.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

LAGO, Angela. *Sete histórias para sacudir o esqueleto*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1985. p. 51-62.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto: será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia (Org.). *Escola e leitura: velha crise – novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

LARA, da Cunha Rafael; QUARTIERO, Maria Elisa. Impressões digitais e capital tecnológico: o lugar das TIC na formação inicial de professores. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 34., 2011, Natal. *Anais...* Natal, RN: ANPED, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT16/GT16-781%20int.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1994.

LODUCCA, Stela Greco. *O pequeno leitor*. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://blog.opequenoleitor.com.br/>. Acesso em: 11 mar. 2015.

MIALL, David S.; KUIKEN, Don. What is literariness? Three components of literary reading. *Discourse Processes*, Edmont, p. 121-138, 1999. Disponível em: <<http://www.ualberta.ca/~dmiall/reading/Literariness.htm>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: GOMES, Romeu; DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 9-29.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. *O processo de pesquisa: iniciação*. 2. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2006.

NASCIMENTO, José Augusto de A. *Literatura infantil e cultura hipermidiática: relações sócio-históricas entre suportes textuais, leitura e literatura*. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <[>> Acesso em: 16 fev. 2016.](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-04022010-142752/pt-br.php)

NÓVOA, Antônio. *Palestra proferida no 4º Encontro Nacional das Licenciaturas (Enalic) e do 3º Seminário Nacional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)*. Uberaba, MG, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/36-noticias/6682-antonio-novoa-fala-sobre-a-profissao-e-a-pratica-na-formacao-de-professores-em-ub>>. Acesso em: 14 set. 2014.

OROFINO, Maria Isabel. *Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005.

PERROTTI, Edmir. *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone, 1986.

PRENSKY, Marc. *Nativos digitais, imigrantes digitais*. De *On the Horizon*, Lincoln, v. 9, n. 5, oct. 2001. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1XXFbstvPZIT6Bibw03JSsMmdDknwjNcTYm7j1a0noxY/edit>>. Acesso em: 7 jun. 2015

RETTENMAIER, Miguel. (Hiper)mediação leitora: do blog ao livro. In: SANTOS, Fabiano dos; NETO, José Castilho Marques; ROSING, Tânia M. K (Org.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009. p. 71-94.

ROCHA, Sinara Socorro Duarte. O uso do computador na educação: a informática educativa. *Espaço Acadêmico*, Maringá, PR, ano 8, n. 85, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/085/85rocha.htm>>. Acesso em: 31 out. 2010.

RÖSING, Tania M. K. Do currículo por disciplina à era da educação-cultura-tecnologia sintonizadas: processo de formação de mediadores de leitura. In: SANTOS, Fabiano dos; NETO, José Castilho Marques; ROSING, Tânia M. K. (Org.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009. p. 129-155.

SANTAELLA, Lucia. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Tavares Ezicléia. A formação dos professores para o uso das tecnologias digitais nos GTs Formação de Professores e Educação e Comunicação da ANPEd - 2000 a 2008. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. 32, 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG, ANPEd, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT08-5899--Int.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

SARAIVA, Schuck Karla; KIRCHOF, Roberto Edgar. *Produção de identidades infantis nos sites Club Penguin e Animalamina*. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais...* Proto de Galinhas, PE: ANPEd, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT16%20Trabalhos/GT16-1604_int.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana M. (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2002. p. 82-101.

SIBILIA, Paula. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto. 2012.

SILVA, Elika. *A literatura infantil com a temática africana e afro-brasileira em uma escola pública de Florianópolis*: Projeto Malungo. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Sul de Santa Catarina Palhoça, SC, 2008.

SILVA, Elika. *As novas tecnologias: contribuições de sites educativos para incentivo à leitura infantil nas séries iniciais do Ensino Fundamental*. 2010. Monografia (Especialização) – Faculdade Dom Bosco de Cascavel, Florianópolis, SC, 2010.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura no mundo virtual: alguns problemas. In: FREIRE, Fernanda e t al. (Org.). *A leitura nos oceanos da internet*. São Paulo: Cortez, 2003a. p. 12-16.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Formação do leitor virtual pela escola brasileira: uma navegação por mares bravios. In: FREIRE, Fernanda e t

al. (Org.). *A leitura nos oceanos da internet*. São Paulo: Cortez, 2003a. p. 115-126.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Ensino-aprendizagem e leitura: desafios ao trabalho docente. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004. p. 25-35.

SOARES, Magda. Alfabetização no Brasil: o Estado do conhecimento. *Educação & Sociedade*, Brasília, DF, ano 23, n. 79, ago. 1989.

SOUZA, Ingobert Vargas de. *Políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: acervos para os anos iniciais do Ensino Fundamental*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015.

TEIXEIRA, Deglaucy *A interatividade e a narrativa no livro digital infantil*: proposição de uma matriz de análise. 2015. 202 p. Dissertação (Mestrado em Design e Expressão Gráfica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/133086>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

TEIXEIRA, Deglaucy; MÜLLER, Ana Cristina N. G.; CRUZ, Dulce Márcia. Literatura infantil em ambiente digital: um estudo da narrativa interativa em BookApp infantil. In: SEMINÁRIO DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL DE SANTA CATARINA, 6., 2014, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, SC: UFSC; Palhoça, SC: UNISUL, 2014. Disponível em: <http://www.academia.edu/9178650/Literatura_infantil_em_ambiente_digital_um_estudo_da_narrativa_interativa_em_book_app_infantil>. Acesso em: 15 dez. 2015.

TORERO, José Roberto; PIMENTA, Marcus Aurelius. *Os oito pares de sapatos de Cinderela*. Ilustrações de Raul Fernandes. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

WARSHAW, Mark. Apresentação: uma bússola num turbulento mar de transformações. In: JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. Tradução de Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009. p. 9-11.

YOKOTA, Junko. The Past, present and future of digital picturebooks for children. In: MANRESA, Mireia; REAL, Neus. *Digital literature for children: texts, readers and educational practices*. Bruxelas: Peter Lang, 2015. p. 73-86. Disponível em: <https://www.academia.edu/22832215/The_Past_Present_and_Future_of_Digital_Picturebooks_for_Children>. Acesso em: 31 maio 2016.

YOKOTA, Junko; TEALE, William H. Picture books and the digital world. *The Reading Teacher*, v. 67, n. 8, p. 577-585, 2014. Disponível em: <https://www.academia.edu/3886534/Picture_Books_and_the_Digital_World_Educators_Making_Informed_Choices>. Acesso em: 31 maio 2016.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZIRALDO, Alves Pinto. *O Menino Maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos, 1980.